Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8270865
Centre d'intérêt: 640

Pothier, Nicole.

Les caractéristiques formelles des émissions de télévision et la compréhension des émissions par des enfants de 6 à 9 ans : rapport de recherche / Nicole Pothier. -- [Québec] : Direction du matériel didactique, 1980.
v, 272 f. : graph. ; 28 cm. -- (Rapport / Direction du matériel didactique du Québec)

Code: EV-800302.

Cote Dewey: 371.3'358/P862c Cote LC: LB/1044.7

Descripteur(s): *Emission de télévision *Télévision scolaire *Compréhension *Evaluation du matériel didactique *Instrument d'évaluation *Primaire (Niveau)

L'étude vise deux objectifs: 1. à la lumière des recherches antérieures, définir une méthode d'évaluation plus complète de la compréhension qu'ont les enfants des émissions de télévision; 2. mettre en relation certains caractéristiques formelles des émissions avec le degré de compréhension qu'en ont les enfants. L'âge des enfants et les conditions de déroulement de l'expérience sont également pris en considération. Le volume constitue le second volet d'une recherche visant à définir une problématique pertinente au dossier télévision de la DGDP dans sa dimension éducative.

L'enquête a eu lieu en 1978 auprès de 45 élèves des trois premières années du primaire inscrits dans une école de la CECM. Ces élèves avaient à visionner quatre émissions de télévision destinées aux enfants, cela au cours d'une même journée. Ces émissions avaient préalablement été sélectionnées à l'aide d'une grille de description pour constituer un éventail des divers types d'émissions. Placés dans des conditions expérimentales variées, les élèves devaient passer une série de quatre épreuves de compréhension suite à ces visionnements. Les émissions sont décrites en annexe et les diverses épreuves y sont reproduites.

La recherche montre que les enfants de six, sept et huit ans peuvent se comparer, avec quelques nuances, dans la compréhension qu'ils ont des émissions. Les enfants comprennent moins bien que prévu et le nombre de rappel n'influence pas leur compréhension. Par ailleurs, le rythme influence leur compréhension: l'émission chargée d'informations est plus difficile à comprendre que l'émission dont le rythme est plus lent. Le seuil à partir duquel les informations sont trop nombreuses demeure indéterminé.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063

Notice(s) connexe(s): 8270864
Auteur de l'analyse: er

EDUQ 8270865

LES CARACTERISTIQUES FORMELLES DES EMISSIONS DE TELEVISION ET LA COMPREHENSION DES EMISSIONS PAR LES ENFANTS DE 6 A 9 ANS

RAPPORT DE RECHERCHE

Nicole Pothier

EDUQ 8270865

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

DIRECTION DU MATÉRIEL DIDACTIQUE

Rapport *Diffusion publique*

LES CARACTERISTIQUES FORMELLES DES EMISSIONS DE TELEVISION ET LA COMPREHENSION DES EMISSIONS PAR DES ENFANTS DE 6 à 9 ANS

- Rapport de recherche -

Nicole Pothier

CODE: EV-800302 **DATE:** Le 27 mars 1980

PRESENTATION GENERALE

Ce rapport présente le bilan de deux années de recherche, d'explorations, d'investigations dans le but de définir une problématique pertinente au dossier télévision. I' comprend deux types de documents indépendants bien que d'une certaine façon, complémentaires.

Le premier document est d'ordre plus théorique. Il présente l'état des connaissances actuelles en télévision, tant au plan des modèles disponibles que des faits expérimentaux connus. Ce texte prétend servir comme document de référence et de consultation pour quiconque s'intéresse à la recherche sur la télévision surtout en tant que producteur, mais aussi d'une manière plus large en tant qu'évaluateur de ce phénomène ou tout simplement en tant qu'utilisateur de la télévision. Enfin, ce texte exprime une préoccupation spéciale pour la dimension éducative de ce médium.

Le second document présente la recherche effectuée, il comprend une partie plus théorique, la position du problème, ensuite la description de la méthodologie utilisée, les résultats obtenus, l'interprétation et la conclusion. Cette recherche porte spécifiquement sur l'influence des caractéristiques formelles des émissions de télévision sur la compréhension de ces émissions par des enfants de 6 à 9 ans.

Le point d'arrivée de cette démarche recommande différentes interventions nécessaires à la poursuite et au développement du dossier télévision.

DOCUMENT NO 2

Les caractéristiques formelles des émissions de télévision et la compréhension des émissions par des enfants de 6 à 9 ans

- Rapport de recherche -

CHAPITRE I
La position du travail 1

1. Quelques éléments théoriques et expérimentaux autour des deux variables-clés. 7

a) Les caractéristiques formelles des émissions 7

b) La compréhension des émissions 21

2. La signification de ces variables dans notre travail. 26

3. Définition de ces variables et hypothèses. 29

CHAPITRE II
La méthodologie. 33

1. Les émissions choisies 34

2. Les épreuves de compréhension utilisées. 45

3. Le schème expérimental 46

4. L'échantillon. 49

CHAPITRE III
Les résultats. 52

1. La correction des épreuves 53

a) L'épreuve de reconstitution. 54

b) L'épreuve du récit verbal. 56

c) L'épreuve de relations 59

d) L'épreuve de reconnaissance. 63

2. La présentation des données. 64

3. Les résultats. 77

a) L'analyse de variance. 79

b) L'analyse complémentaire basée sur le regroupement des résultats et discussion des résultats 85

b-1) La variable âge. 87

b-2) La variable condition expérimentale. 97

b-3) La variable émission 107

CHAPITRE IV
L'interprétation et la conclusion. 133

1. Le chemin parcouru 134

2. La limite de cette recherche 139

3. Les niveaux d'intervention en télévision 141

4. Les recommandations finales. 144

BIBLIOGRAPHIE 151

CHAPITRE I

La position du travail

La recherche que nous relatons porte sur l'aspect structural des émissions de télévision, sur leurs caractéristiques formelles. Ce que nous voulons savoir plus précisément, c'est comment des émissions de télévision dont le style ou la structure diffère vont être comprises différemment par des enfants d'âges variés.

Une telle formulation est assez récente; c'est en quelque sorte le point d'arrivée de plusieurs années de recherche en télévision. On a en effet constaté que le contenu n'est pas indépendant du style de l'émission qui le transmet. Au départ, ce sont les contenus transmis par la télévision qui ont le plus retenu l'attention. La question posée cherchait à établir un lien direct, presque causal, entre tel contenu et tel(s) comportement(s) consécutif(s) chez le spectateur. Un vieux rêve que celui de mesurer l'impact de la télévision selon le schème classique stimulus —> réponse. ... Ce fut un échec relatif mais suffisant pour chercher d'autres voies possibles. On a alors un peu délaissé le contenu au profit de ce qui le supporte c'est-à-dire le style ou la structure de l'émission. Avec bien sûr, la néce-sité de nouveaux supports méthodologiques et d'outils conceptuels appropriés.

Cette formulation est aussi l'expression d'une volonté de dépasser un niveau de critique globale et morale de la télévision, pour se préoccuper d'augmenter et de diversifier le nombre et la qualité des productions télévisuelles utiles et utilisables. ... La condamnation sans appel ou la louange sans nuance de la télévision contribuent à maintenir une attitude mythique face à l'intrusion de la télévision dans notre culture en

général et dans la vie quotidienne des enfants notamment. Cette attitude laisse aussi peu de prise à l'appropriation de ce médium pour des fins éducatives.

Les recherches qui ont conduit à cette formulation peuvent se regrouper grosso modo en deux parties.

Dans le premier cas, la recherche se centre sur une émission répondant à certaines caractéristiques, soit de contenu (étude des valeurs), soit de personnages et/ou de scénarios (études d'attitudes), soit de popularité (étude des préférences). Ce type de recherche évalue l'impact de l'émission sur le comportement ou bien la compréhension de l'émission.

Dans un deuxième cas, la recherche oppose différents types d'émissions. Ces types d'émissions utilisent des techniques de production différentes. Salomon (1974) s'est attardé à montrer comment ces techniques de production représentent différentes opérations mentales. Celui-ci prétend que les mouvements de caméra par exemple, ou le format d'un programme constituent des modèles d'opérations mentales qu'un enfant peut imiter. Par exemple, les mouvements de rapprochement (zoom-in) développent l'opération d'analyse d'un stimulus complexe en se centrant sur une partie de l'ensemble. Dans une série d'expériences, Salomon a constaté que les enfants deviennent meilleurs dans les transformations spatiales, qu'ils analysent mieux les stimuli complexes et deviennent moins dépendants de l'environnement après le visionnement de films qui explicitent ces opérations mentales. Les télespectateurs intériorisent les opérations illustrées, ils les

schématisent et les appliquent dans de nouvelles situations. Il existe bien sûr des limites aux habiletés assimilables de cette manière: surveiller les jeux olympiques à la télévision n'a jamais produit de grands athlètes. ... Ces limites sont cependant moins claires quand il s'agit d'opérations mentales.

Dans une autre expérience plus récente, Salomon (1976) a produit quatre versions différentes d'un film de 8 minutes, dont le contenu demeure constant d'une version à l'autre. Son hypothèse est la suivante: les versions de l'émission visant à développer les mêmes habiletés mais d'une manière différente vont profiter différemment aux différents auditeurs. Ses prétests mesurent la performance des sujets aux différentes habiletés. Ses post-tests mesurent la connaissance spécifique du contenu du film et une connaissance plus générale mesurée par la reconstitution, à l'aide d'images extraites du film qui représentent les événements majeurs du déroulement des émissions regardées. Sa conclusion est la suivante:

> *"... knowledge acquisition from the films, as measured by the posttests, should depend on the interaction between the mental requirements of any given format and the subjects mastery of the relevant mental skills. Thus, assuming the mastery of relevant mental skills was indeed measured, different correlational patterns between pretested skill mastery and posttested knowledge acquisition emerge as a function of the format to which each group was exposed". (p. 615)*

Un médium particulier - de par ses possibilités - peut être plus approprié à la transmission d'un certain type d'informations à un certain type d'auditeurs quand le système symbolique du mé-

dium est isomorphe à celui de l'auditeur. A l'inverse, utiliser un autre système symbolique va exiger des transformations mentales additionnelles: l'auditeur devant retraduire l'information dans son code symbolique préféré. Cette approche nécessite la fabrication de prototypes taillés sur mesure en fonction des critères retenus.

Récemment, Huston-Stein et Wright (1977) ont esquissé une troisième façon de travailler centrée sur les composantes formelles des émissions de télévision. Ils sont les premiers à préciser ces nouvelles préoccupations de recherche. Après avoir étudié l'impact des émissions à contenu pro-social, par opposition aux émissions à contenu violent, les auteurs ont constaté que non seulement le contenu des émissions est différent, mais aussi le style de ces deux genres d'émissions (Huston-Stein et Friedrich, 1975). La question qu'ils se sont posés est la suivante: les réponses agressives des enfants dépendent-elles d'abord du contenu violent ou du style des émissions, ou encore des deux réunis? Est-ce que les actions répétées, le rythme rapide des émissions à contenu violent sont plus importants que le contenu dans les réponses agressives observées?

L'intérêt de cette question est évident car si les caractéristiques formelles ne sont pas la cause de ces comportements violents mais suscitent et maintiennent l'attention et l'intérêt des enfants, alors les producteurs pourraient utiliser ces techniques à des fins bien différentes, en éducation par exemple.

Huston-Stein et Wright (1977) utilisent les modèles construits pour expliquer les comportements consécutifs à l'écoute des émissions à contenu agressif ou violent et ils les appliquent aux caractéristiques formelles des émissions. Résumons brièvement ces trois théories appliquées aux caractéristiques des émissions.

La première théorie de l'habituation —> "satiation" prédit que le comportement consécutif à l'écoute d'une émission contrastera avec les caractéristiques formelles dominantes. Par exemple, une émission avec beaucoup d'actions et de mobilité rapide, suscitera par effet compensatoire un comportement tranquille chez l'auditeur.

La seconde théorie de l'apprentissage observable ("observational learning") suggère que la forme d'une émission fournit un modèle d'opérations mentales que l'enfant peut imiter. Ce sont les travaux de Salomon.

Enfin, la théorie de l'éveil ("general arousal") prédit un effet similaire pour la forme et le contenu. Watt et Krull (1974) sont les tenants de cette théorie. La notion d'entropie[1] mesure la complexité des émissions, laquelle détermine l'éveil et/ou l'excitation du spectateur. Nous expliciterons plus loin ce modèle.

---

1 "... ce concept définit l'information comme la réduction de l'ignorance ou de l'incertitude du receveur" (Shannon et Weaver, 1949 cités par Watt et Krull, 1974).

L'intérêt des travaux de Huston-Stein et Wright concerne l'impact des caractéristiques formelles sur les comportements des enfants. Notre point de vue est similaire au leur puisque nous nous intéressons, comme eux, à l'influence des caractéristiques formelles, mais il diffère aussi puisque ce n'est pas l'impact sur les comportements des enfants qui nous intéresse mais plutôt la compréhension qu'ont les enfants des émissions regardées. Ces deux notions de caractéristiques formelles et de compréhension sont maintenant à préciser pour notre propre contexte de travail.

1. Quelques éléments théoriques et expérimentaux autour des deux variables-clés

a) Les caractéristiques formelles des émissions

La description des caractéristiques formelles des émissions pose quelques problèmes en partie reliés à la pauvreté relative de notre maîtrise de ce type de langage. La question est cependant importante.

Huston-Stein et Wright (1977) ont défini ce qu'ils entendent par caractéristiques formelles. Ce sont les éléments auditifs et visuels qui ne sont pas d'abord une partie du contenu et qui résultent de la production et de la réalisation. Ils se re-

trouvent avec n'importe quel contenu[1]. Les catégories retenues se regroupent en deux niveaux, l'un général l'autre spécifique. Au niveau général, nous retrouvons l'action, la mobilité visuelle et auditive ("visual pace and auditory pace"), la variabilité. L'action est définie par les mouvements de déplacement comme marcher courir, sauter, voler, tomber, conduire des véhicules. La mobilité visuelle se traduit par tout changement de scènes ou de personnages; la mobilité auditive par de tels changements au niveau des interlocuteurs dans un dialogue. Enfin, la variabilité rend compte du nombre de scènes ou de personnages qui n'ont pas été vus antérieurement, qui sont nouveaux. A un niveau plus spécifique, ils distinguent les éléments visuels et auditifs dans leurs composantes plus techniques. Le tableau 1 présente ces différentes catégories et leurs définitions.

---

1 "Formal features are defined as visual and auditory events which are not primarily a part of the content or message, but are consequences of production and editing techniques, that can be used with almost any content". (1977, p. 1)

TABLEAU 1

Les catégories de niveau microscopique retenues par Huston-Stein et Wright (1977) pour la description des caractéristiques formelles des émissions regardées

Catégories	Définitions
Plan visuel	
. Coupure franche ("cuts")	Passages instantanés entre les caméras
. Panoramique ("pans and trucks")	Mouvement de caméra horizontal ou vertical
. Zooms	Rapprochement (in), éloignement (out)
. Fondus ("fades and dissolves")	Apparition graduelle d'une image ou disparition graduelle de l'image ou passage d'une image à l'autre
. Effets spéciaux	Par exemple, arrêt de l'image ("freeze") l'accéléré et le ralenti, les images surimposées, etc.
Plan auditif	
. Dialogue	Changement des présentateurs: départ, arrêt; durée
. Bruits	Animaux, personnages non-humains
. Musique	Départ, arrêt, durée de la musique
. Effets sonores	Explosions, portes qui grincent, tonerre, etc.
. Bande sonore de rires ("laugh track")	Simulation d'un auditoire
. Narration	Voix d'un narrateur qui n'apparaît pas à l'écran

Une des hypothèses que leur étude va vérifier est de voir dans quelle mesure les enfants plus jeunes sont plus influencés par les caractéristiques formelles, alors que les plus vieux discriminent rapidement parmi l'ensemble des caractéristiques pour se centrer davantage sur le contenu:

> *Ils utilisent quelques caractéristiques formelles pour se donner un cadre de référence qui leur permette d'organiser et d'intégrer leur compréhension du contenu*[1].

Cette hypothèse concorde avec celle émise par Wright et Vliestra (1975) qui distinguent entre des comportements d'exploration et de recherche. Selon eux, l'exploration est une réponse tributaire des caractéristiques les plus frappantes ("salient features") d'un stimulus. Elle est courte, discontinue et impulsive, répondant instant après instant aux caractéristiques perceptives de l'environnement. La recherche d'autre part se caractérise par son côté plus systématique et plus cohérent où l'information puisée dans un stimulus est définie en fonction d'un but à atteindre. Dans ce sens, ce dernier comportement est plus évolué.

---

[1] "They use selected formal features to develop a structural framework with which to organize and integrate their comprehension of content meaning" (p. 7).

Wartella et Ettena (1973) partent aussi de cette distinction que plus un enfant est perceptif ("perceptually bound"), plus les caractéristiques perceptives des stimuli l'influenceront. De cette affirmation ils déduisent quelques hypothèses: face à des stimuli qui varient à la fois en complexité et en contenu, les enfants plus perceptifs seront plus attentifs aux stimuli complexes et moins attentifs aux stimuli plus simples.

La complexité du stimulus devient alors un bon prédicteur de l'attention pour ces enfants. D'autre part, les enfants plus âgés et moins liés aux caractéristiques perceptives réagiront plus aux contenus qu'aux caractéristiques perceptives. Les résultats obtenus furent contraires à cette hypothèse: l'attention est plus élevée pour les enfants âgés (2e année) que pour les plus jeunes (maternelle) d'une part et d'autre part, les plus vieux répondent autant aux caractéristiques perceptives que conceptuelles. Recherche non concluante peut-être due en partie à une erreur dans le processus même ("ceiling effect") de la recherche. C'est l'explication que suggèrent les auteurs. Le matériel utilisé par cette étude est un ensemble de commerciaux insérés dans une émission. La complexité des commerciaux est mesurée à l'aide de la méthode mise au point par Watt et Krull (1974, 1975) Krull et autres (1974) et dont nous parlerons tantôt.

Une autre recherche utilise une classification d'émissions reposant sur des caractéristiques générales. L'intérêt de cette étude menée par Hines (1973) est de tester deux séquences pilotes d'une série d'émissions éducatives en cours de production. Ces deux séquences s'intercalent parmi d'autres séquences extraites d'émissions similaires c'est-à-dire s'adressant à des jeunes enfants d'âge préscolaire et poursuivant des fins éducatives. Cinq catégories lui servent à classifier les émissions:

- le monologue: séquence parlée quand nous voyons seulement le présentateur. Ce dernier peut être soit un humain ou une marionnette;

- la narration: séquence parlée utilisant une présentation filmée;

- le dialogue: séquence où deux personnages interagissent verbalement. Ils peuvent être humains ou marionnettes;

- l'animation: séquence utilisant l'animation avec soit le dialogue, le monologue ou la narration;

- la "pixilation": séquence impliquant une intervention technique qui amène un mouvement artificiel, un arrêt ou un retour en arrière.

Hines utilise l'attention des enfants comme mesure de préférence des émissions. Voici en résumé quelques-unes de ses conclusions:

- les enfants regardent différemment les séquences. Ils sont animés quant la musique est entraînante, quand ce sont des dessins animés drôles ou quelque nouvelle technique surprenante. Ils sont par ailleurs inactifs durant des séquences de narration ou de dialogue entre deux personnages;

- de longs monologues ne retiennent pas l'attention;

- il y a peu de relation entre l'expression d'enthousiasme ou de plaisir et la durée de l'attention;

- les dessins animés et les films sont meilleurs pour capter l'attention.

Huston-Stein et Wright (1977) d'une part et Hines (1973) d'autre part, ont décrit les émissions en se basant sur des catégories définies en termes qualitatifs ou littéraires et validées par l'accord entre des juges. D'autres auteurs ont procédé autrement en utilisant ou les statistiques ou les théories de traitement de l'information. Cette deuxième catégorie de recherche s'articule autour du modèle basé sur une théorie de l'information de Watt et Krull (1974).

Ils choisissent comme base de leur modèle ce qu'ils nomment de variables iconiques. Un signe iconique retient les caractéristiques sensibles de l'objet qu'il représente; il est donc moins abstrait qu'un signe digital qui, lui, représente un objet sans en avoir nécessairement aucune caractéristique. Watt et Krull retiennent six termes de base extraits de la simple définition suivante: la forme d'une émission se compose de séquences de longueur variable comportant des stimuli visuels et auditifs[1]. Comme termes de base, ils retiennent donc: les stimuli visuels, les stimuli auditifs, le temps, l'espace physique, les limites physiques ("physical boundaries"), la fréquence. De ces premiers termes, d'autres termes sont dérivés. La quantification de ces différents facteurs repose sur la notion d'entropie, telle que définie par Shannon et Weaver (1949, cité par Watt et Krull, 1974): ce concept définit l'information comme la réduction de l'ignorance ou de l'incertitude du receveur[2].

L'entropie prise comme une mesure de la quantité d'information disponible pour la transmission est reliée au nombre de messages qu'un émetteur peut envoyer

---

1 "Put most simply, the form of television programming consists of a time-varying sequence of visual and auditory stimuli" (p. 48).

2 "... this concept defines information as the degree of uncertainty reduction to the receiver" (p. 50).

et la probabilité d'apparition de ce message. Watt et Krull justifient en ces termes la nécessité d'une mesure de quantification qui soit autre que la durée de chaque terme:

> *"Nous considérons la capacité humaine de traiter l'information comme dépendant à la fois des caractéristiques des symboles émis et des processus utilisés par le receveur"*[1].

Six termes dérivés sont retenus[2]: l'entropie du schéma temps ("set time entropy"), l'entropie de l'incidence du schéma ("set incidence entropy"), l'entropie de l'incidence verbale ("verbal incidence entropy"), l'entropie du schéma des contraintes ("set constraint entropy"), l'entropie de la dépendance non-verbale ("non-verbal dependence entropy").

La figure 1 présente la transcription originale des six termes dérivés, telle que contenue dans l'article de Watt et Krull (1974). Cette figure est complétée par la figure 2 qui présente la définition théorique et opérationnelle permettant d'obtenir chacun de ces six termes[3]. Dans un deuxième temps, ces termes

---

1 "We are considering human information processing as including both the attributes of the symbols produced by the sources and the processes taking place in the receiver".

2 La traduction que nous donnons à chacun de ces termes est approximative.

3 Encore une fois, nous n'avons pas traduit ces termes à cause de la difficulté considérable à trouver les mots justes sans les déformer et sans leur enlever de la précision,

sont regroupés en deux facteurs: dynamique et non familier ("dynamics and unfamiliarity") qui rendent compte de 76% de la variance.

Une application de ce modèle a été faite sur des émissions à contenu violent mais à complexité formelle variable. Un résultat intéressant bien que demandant plus amples confirmations (voir Watt et Krull, 1975 pour les justifications) indique que le contenu violent entraîne une activation à plus long terme alors que la complexité formelle agit à plus court terme. Si tel est le cas, les techniques variées comme celles utilisées dans Sesame Street activent les enfants durant l'émission et captent leur attention, mais cet effet ne persiste pas plus longtemps.

L'utilité et la puissance de ce modèle quantitatif sont encore imprécises. Cet essai constitue la seule tentative effectuée dans ce sens et si ce modèle s'avérait effectivement valable, nous aurions alors un bien meilleur outil de travail. ...

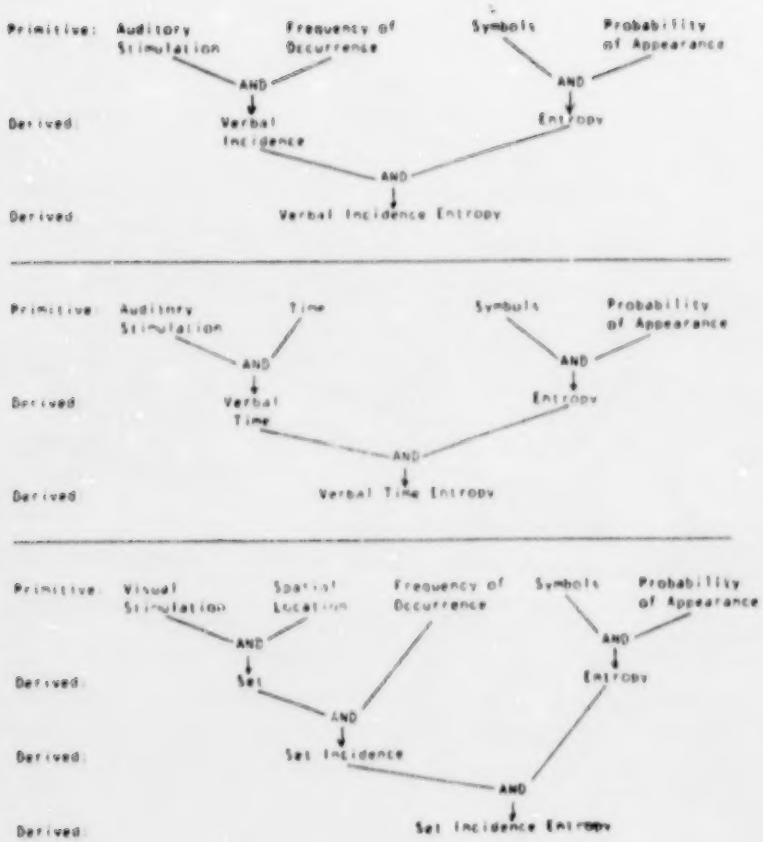


Fig. 1. Termes primitifs et dérivés retenus comme indicateurs iconiques de la forme d'une émission de télévision.

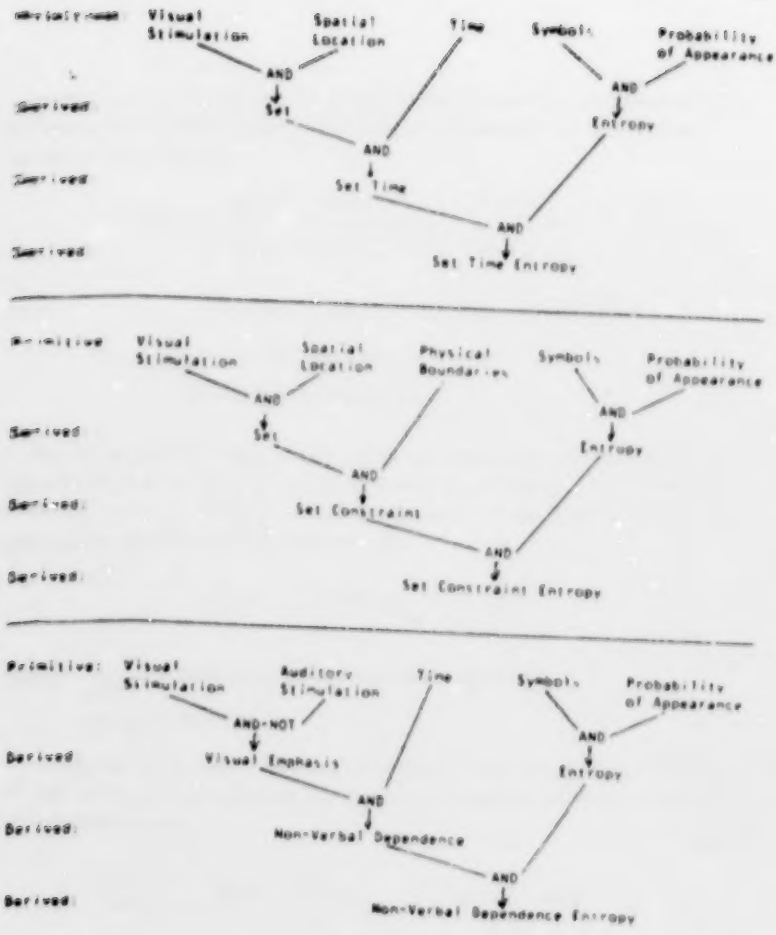


Fig. 1 (suite). Termes primitifs et dérivés retenus comme indicateurs iconiques de la forme d'une émission de télévision.

Verbal Incidence Entropy is defined as the degree of randomness of the performance of audible behavior on the part of characters in a program. Its operation definition is:

$$HVI = -\sum_{i=1}^{k} \frac{n_{char_i}}{n_{char_{show}}} \log_2 \frac{n_{char_i}}{n_{char_{show}}} ,$$

where n_{char_i} = number of times the ith character verbalizes

$n_{char_{show}}$ = total verbalizations in show

k = number of characters

Set Constraint Entropy is defined as the degree of randomness of the constraints of the discrete physical locations in a program. The operational definition of a constraint is the appearance of an interior wall. The operational definition of the indicator is:

$$HSC = -\frac{t_{inside}}{t_{show}} \log_2 \frac{t_{inside}}{t_{show}} ,$$

where t_{inside} = total time spent with indoor locations

t_{show} = as above

Nonverbal Dependence Entropy is defined as the degree of randomness of the time of nonverbalization by the characters in a program. Its operational definition is:

$$HNV = -\frac{t_{show} - t_{verbal}}{t_{show}} \log_2 \frac{t_{show} - t_{verbal}}{t_{show}} ,$$

where t_{verbal} = total verbal time for all characters

t_{show} = as above

Fig. 2. Définition théorique et opérationnelle de chacun des six termes dérivés.

$$HST = -\sum_{i=1}^{k} \frac{t_{set_i}}{t_{show}} \cdot \log_2 \frac{t_{set_i}}{t_{show}}$$

where t_{set_i} = total time the ith set appears

t_{show} = total time of the show

k = number of sets

Set Incidence Entropy is defined as the degree of randomness of the appearance of discrete physical locations in a program. Its operational definition is:

$$HSI = -\sum_{i=1}^{k} \frac{n_{set_i}}{n_{set_{show}}} \log_2 \frac{n_{set_i}}{n_{set_{show}}}.$$

where n_{set_i} = number of times the ith set appears

$n_{set_{show}}$ = number of times all sets appear in the show

k = number of sets

$$HVT = -\sum_{i=1}^{k} \frac{t_{char_i}}{t_{verbal}} \log_2 \frac{t_{char_i}}{t_{verbal}}.$$

where t_{char_i} = total time the ith character produces sound

t_{verbal} = total verbal times

k = number of characters

Verbal Time Entropy is defined as the degree of randomness of the time of audible behavior on the part of characters in a program. Its operational definition is:

$$HVT = -\sum_{i=1}^{k} \frac{t_{char_i}}{t_{verbal}} \log_2 \frac{t_{char_i}}{t_{verbal}}.$$

where t_{char_i} = total time the ith character produces sound

t_{verbal} = total verbal time

k = number of characters

Fig. 2 (suite). Définition théorique et opérationnelle de chacun des six termes dérivés.

b) La compréhension des émissions

Ce sont les évaluateurs de la série Sesame Street qui ont le mieux traité la question de la compréhension dans une optique d'évaluation. Cette définition s'applique aussi bien à une situation d'évaluation sommative qu'à une situation d'évaluation formative.

> *"La "compréhensibilité" d'une émission ou d'une partie d'émission concerne la manière dont elle est interprétée par l'auditeur durant l'écoute, ce qu'il perçoit des visées des producteurs et comment il voit les intentions ou motifs des personnages*[1]".

Plusieurs modalités d'évaluation de la compréhension ont été explorées par le CTW. Mielke et Bryant (1972) en proposent huit parmi lesquelles la méthode du distracteur qui sera largement utilisée et popularisée par la suite. Ils en suggèrent d'autres que nous énumérons brièvement:

---

1 "The comprehensibility of a program or segment concerns the manner in which it is interpreted or construed by its viewers during the actual course of its presentation what they grasp of the intended instructional points, how they view the motives or intentions of the characters".

- faire raconter au sujet en s'aidant de différents moyens. Soit en enlevant certaines parties de la bande sonore ou de la bande vidéo; soit encore en faisant raconter à un autre ou en faisant jouer ("role-playing") certaines séquences; soit enfin en faisant raconter à l'aide de photos;

- poser une question au sujet avant le visionnement et lui demander d'indiquer quand, durant l'émission il connaît la réponse;

- insérer dans la bobine même de l'émission des tests pertinents après la (les) séquence(s) choisie(s) que ce soit des questions ou des jeux;

- installer à la maison un microphone pour enregistrer durant une assez longue période (une semaine par exemple) tous les commentaires des enfants.

D'autres mesures de compréhension ont été explorées. Desmond (1978) utilise pour sa part, les réponses verbales données à un questionnaire à choix multiple. La compréhension mesurée porte sur la description du comportement des personnages et des motifs de ces comportements. Les éléments les plus facilement compris sont en premier lieu, les aspects humoristiques (verbaux ou de situation), les éléments composés d'échanges verbaux entre personnages et qui sont ensuite repris par d'autres. A l'opposé, les éléments plus difficilement compris sont ceux qui n'apparaissent que verbalement sans support de l'action, les actions qui ne sont pas reprises (verbalement ou autrement) par d'autres caractères et finalement les éléments suivis d'une sé-

quence plus frappante. L'articulation de ces facteurs différents entre eux n'est cependant pas clairement montrée par Desmond.

Jenkins et autres (1969) ont trouvé que les tâches de reconnaissance ("recognition task") sont des mesures plus adéquates pour les stimuli visuels que ne le sont les tâches de rappel ("recall task"). Les enfants qui doivent reconnaître plutôt que rappeler un stimulus ne doivent pas transformer ce stimulus de l'image en mot.

Une étude conduite par A. Brown (1975) portant sur des récits verbaux appuyés de photos a montré que des enfants de cinq ans peuvent reproduire l'ordre d'une histoire contée à l'aide de photos à la condition que ces photos soient présentes. Il est plus facile pour ces enfants de reconnaître, parmi plusieurs séquences celle qui est correcte que de la reconstruire. Mais c'est le récit verbal - sans support visuel - qui s'avère le plus difficile pour ces enfants. Ces résultats coïncident avec ceux de Piaget (1968; Piaget et Inhelder, 1973 cités par A. Brown, 1975). Selon lui, la reconnaissance relève davantage de la perception et des schèmes sensori-moteurs alors que l'évocation (ou le rappel verbal) requiert l'image mentale ou le langage, deux fonctions symboliques d'ordre opératoire ou préopératoire, donc plus évoluées.

D'autre part, Friedlander et autres (1974) déplorent l'absence d'évaluation un peu systématique de la compréhension qu'ont les enfants de 4 à 6 ans de ce qu'ils voient et entendent à la télévision: l'efficacité des émissions de télévision à communiquer de l'information demeure donc incertaine. Une étude menée par Friedlander et autres (1974) montre que les enfants comprennent moins que ce qu'ils prévoyaient: plus de 50% des enfants comprennent la moitié ou moins de l'information contenue dans l'émission, en dépit du fait qu'ils ont apprécié cette émission et l'on écoutée attentivement:

> *"Children's live are saturated with television and they have been shown to be willing to learn through television programming. However, their comprehension of programmed materials cannot be taken for granted, no matter how attractive these materials may appear to the adult eye.* (p. 565)

Trois types d'information composent l'émission: les indications explicites reliées au thème central, la présentation des faits reliés au thème, les actions périphériques non essentielles à l'activité principale. Ces trois types apparaissent sous trois modalités: le dialogue, l'action audio ou visuelle et la combinaison des deux. Friedlander teste leur compréhension en posant des questions. L'analyse des résultats montre que les enfants comprennent l'activité principale qui se déroule, mais démontre d'autre part

une faible compréhension pour les faits reliés aux thèmes, pour les actions périphériques présentées tant au mode verbal que visuel. Les auteurs attribuent la compréhension limitée davantage aux stratégies de production d'émissions qu'aux limitations cognitives des enfants.

D'après Mousseau (1973), à partir de 8 ans l'enfant devient capable de suivre le scénario d'un film: ouvert à la relation causale, il comprend que le méchant est puni pour sa violence passée et cette compréhension peut moduler son propre comportement. Avant cet âge, l'enfant ne saisit que l'image de l'instant, si bien qu'une scène violente est choquante ou excitante en soi, sans jamais être mise en relation avec ce qui la précède ou la suit. Meyer (1976) en partant des personnages de l'émission All in the family a montré que ce qui a le plus d'impact chez les enfants, ce n'est pas la leçon morale ou éthique qui est pourtant le thème central de l'émission, mais bien l'apparence physique des personnages, les rôles et stéréotypes, les comportements amusants. Meyer attribue ce déplacement au fait que la plupart des enfants ne comprennent pas complètement les situations qui surviennent y compris les motivations à la base des comportements et les conséquences qui en découlent. Comme résultat, ce sont les aspects autres que les dimensions éthiques/morales de la situation qui prévalent.

2. La signification de ces variables dans notre travail

L'étude que nous entreprenons revêt un caractère exploratoire indéniable sous deux aspects principaux. Elle définit à la lumière des recherches antérieures une évaluation plus complète de la compréhension, qu'ont les enfants, des émissions de télévision. C'est le premier point. Le second point c'est qu'elle choisit certaines caractéristiques formelles différenciant les émissions. Le choix de ces caractéristiques s'appuie sur une grille de description des émissions servant à dégager quelques points marquants d'opposition obtenus par le regroupement de quelques catégories.

Ce double caractère novateur se complète par deux autres variations: l'âge des enfants et le traitement expérimental auquel ils sont soumis.

Cette multi-variation rend compte d'une certaine complexité réelle de la situation que nous voulons analyser: le schème idéal à certains égards de "toutes choses égales par ailleurs" ne s'applique que très difficilement à des situations en communication. Il faut tenir compte de plusieurs facteurs simultanés, tous présents dans la situation. D'où parfois une impression fondée de confusion.

Nous avons donc une variable dépendante, la compréhension des émissions et trois variables indépendantes: les émissions de télévision, l'âge des enfants et les conditions

expérimentales. Toutes trois placées par ordre d'importance.

La variable émission de télévision s'intéresse à l'importance des techniques de production sur la compréhension. Outre le contenu, la "façon de faire" d'une émission détermine aussi son impact auprès des enfants. Cette question est de plus en plus à l'ordre du jour de la recherche en télévision quand, abandonnant graduellement des jugements moraux sans nuance face à la télévision, nous cherchons plutôt à la considérer comme un moyen singulièrement puissant pour acheminer certaines notions, attitudes, valeurs, habiletés, etc. La question qui se dessine alors vise à mieux connaître et surtout mieux utiliser ce moyen en développant des techniques pour la production d'émissions. Cette diversité au niveau du style enrichit l'utilisation éventuelle de ce médium.

Les expériences de Sesame Street et de Télé-Niger ont donné le coup d'envoi à ce genre de questions. Depuis lors, les travaux de Huston-Stein et Wright (1977) ont ajouté un aspect supplémentaire en adjoignant un modèle de référence qui reprend les théories expliquant les comportements agressifs et les appliquant aux caractéristiques formelles. De même aussi, les travaux de Jacquinot (1977) ont contribué à mieux asseoir cette discussion en fournissant cette fois un modèle de référence sémiologique pour le traitement de l'image[1].

---

[1] Ce modèle est décrit d'une manière exhaustive dans le texte de référence accompagnant ce rapport.

Tenir compte dans cette approche de l'âge des enfants, c'est exprimer une préoccupation spécialement pertinente en télévision éducative. Comment, jusqu'où et en fonction de quelles variables une émission doit s'ajuster à l'âge de son public-cible? Quelle est la capacité maximale et minimale d'enfants de tel âge versus tel âge différent? Les réponses à ces questions se construisent petit à petit avec des résultats de recherche parfois contradictoires qui laissent une impression parfois de confusion ou de banalité.

A plus long terme c'est aussi relier les capacités cognitives déjà connues des enfants à ce nouveau médium: notre connaissance du sujet doit inclure ses capacités et performances face à ce médium. Jusqu'où et surtout comment les modèles déjà existant peuvent rendre compte de ces comportements? Ou à l'inverse comment ce que nous croyons nouveau peut se réduire et se ramener aux capacités cognitives déjà inventoriées?

Enfin, les conditions expérimentales réfèrent à l'influence du mode d'utilisation des émissions sur la compréhension. Le mode d'utilisation consiste en un nombre varié de rappels des éléments contenus dans les dites émissions: le fait de "reprendre" le contenu de l'émission aussitôt après le visionnement influence-t-il la compréhension? Et selon les genres d'émissions? Et l'âge aussi?

Cette troisième variable est importante à deux plans: le premier concerne l'adaptation au sujet et à ce titre, rejoint les questions précédentes reliées à l'âge; le second porte sur le genre d'utilisation ou d'exploitation utile à faire ou à ne pas faire dans un contexte scolaire.

L'ensemble de ces questions concernent trois facteurs: la production d'émissions de télévision, par l'étude des caractéristiques formelles; l'évaluation d'émissions de télévision, par la définition d'une mesure de la compréhension; l'utilisation des émissions, par la variation des conditions expérimentales auxquelles sont assignées les enfants. Trois fonctions différentes mais complémentaires pour une approche un peu complète de cette réalité que constitue la télévision.

3. Définition de ces variables et hypothèses

Plus précisément, nous définirons la variable dépendante de trois façons différentes:

- la compréhension portant sur l'ensemble des actions et des événements survenus durant les émissions;
- la compréhension portant sur certains événements particuliers, les liens entre eux et leur chronologie;
- la compréhension, cette fois plus axée sur la rétention directement, portant sur les personnages et la musique des émissions.

L'essentiel de notre matériel se compose de photos des émissions prises directement sur l'écran de télévision.

Quant aux trois variables indépendantes, elles comportent chacune plusieurs valeurs. La première variable, celle des émissions de télévision est la plus complexe et la plus importante. Comment choisir parmi la multitude de possibilités? En premier lieu, nous avons visionné et revisionné ces émissions pour enfants. Après quoi nous avons construit une grille de description qui découle de grilles antérieures déjà disponibles et du visionnement effectué. Dans un premier temps nous avons choisi selon un schème multi-varié sept émissions différentes et nous avons essayé notre grille sur ces émissions. Nous avons ensuite regroupé plusieurs éléments de la grille pour générer une nouvelle variable plus globale que nous appelons le rythme de l'émission. Cette nouvelle variable devient le pivot pour le choix de nos émissions dont le nombre final se réduit à quatre.

Quant à la variable âge, nous avons trois niveaux différents: 6 ans, 7 ans et 8 ans. Ou plus justement, les enfants de 1ère année, 2e année et 3e année.

Pour les conditions expérimentales, nous avons aussi trois variations allant de la plus insistante à la moins insistante. Pour la condition la plus insistante, les enfants résolvent les tâches de compréhension immédiatement après le visionnement, le lendemain et 7 jours plus tard.

Pour la condition moyenne, les enfants sont vus après le visionnement et 7 jours après et enfin, pour la condition la moins insistante, les enfants résolvent les problèmes seulement 7 jours après le visionnement[1]. La différence entre ces trois conditions se trouve dans le nombre de rappel des émissions.

Quelques hypothèses précisent ces variables et vont nous servir de guide. ... La première concerne le rythme des émissions. Nous prévoyons que les émissions dont le rythme est rapide seront moins bien réussies que les émissions dont le rythme est plus lent. Cette différence de réussite est attribuable au nombre d'informations à retenir et à organiser simultanément quand le rythme est rapide. Cette différence de réussite sera aussi plus marquée pour les enfants de 6 ans que pour ceux de 8 ans: ceux-là étant plus dépendants de la quantité d'informations à cause notamment des exigences de discrimination, de sélection et d'exploration préalables à la compréhension. Cette dernière hypothèse sous-tend que les enfants se comporteront face aux émissions de télévision comme face à une tâche cognitive. Les prérequis à l'une et l'autre tâche se comparent.

Quant à la variable condition expérimentale, nous prévoyons que la condition la plus insistante sera la mieux

---

[1] Tous ces choix que nous résumons ici brièvement découlent d'une pré-expérimentation effectuée au printemps 1978 et pour laquelle nous avons produit, en collaboration avec Francine Benoît, un rapport exhaustif. Document: EV-780901.

réussie: le rappel plus fréquent facilitera la rétention et la compréhension des émissions.

Nous sommes maintenant rendue à l'étape de description de l'aspect méthodologique du projet: choix et description des épreuves de compréhension, choix des émissions, schéma expérimental, composition de l'échantillon. Après quoi, nous aborderons le chapitre des résultats obtenus et nous déboucherons sur l'interprétation et la conclusion.

CHAPITRE II

La méthodologie

Les éléments méthodologiques sont regroupés en deux parties. La première partie traite du choix des émissions et des épreuves de compréhension qui leur sont reliées. La deuxième partie décrira le schème expérimental et l'échantillon.

1. Le choix des émissions

Pour le choix des émissions, nous avons visionné environ 50 émissions de télévision destinées aux enfants. Ces émissions proviennent de la programmation de l'automne 1977 ainsi que d'une "banque" d'émissions conservées au Laboratoire de recherche sur la télévision et l'enfant de l'Université de Montréal[1]. Ces visionnements ont permis l'élaboration d'une grille de description des émissions dont certaines catégories sont empruntées à des grilles déjà existantes (par exemple celle de Huston-Stein et Wright, 1977). Cette grille comporte quatre têtes de chapitres dont deux sont générales et deux autres sont plus spécifiques. Les deux premières catégories sont le contenu qui se divise en quatre sous-catégories, soit les contes, les aventures, les activités didactiques et les variétés, et la structure d'ensemble de l'émission qui elle comprend cinq sous-catégories: le spectacle, la narration, l'animation, la dra-

---

[1] L'utilisation de ces bandes a été possible grâce à la collaboration de Danièle Brady et Gabriel Larocque, que nous remercions.

matisation, l'information ou l'explication. Ces dernières divisions sont empruntées à Hines (1973).

Les deux catégories de contenu et structure d'ensemble portent sur l'ensemble de chaque émission. Elles pourraient faire l'objet à elles seules d'études approfondies. C'est particulièrement le cas pour la catégorie contenu. Pour l'instant cependant ces catégories sont mises en veilleuse au profit des deux autres catégories de la grille qui décrivent la forme et la technique des émissions.

Dans un deuxième temps, nous pourrions compléter notre grille en développant les deux premières catégories et particulièrement celle sur le contenu.

La troisième catégorie, la forme, comprend cinq sous-catégories:

a) Personnages

- . adultes
- . enfants
- . animal
- . marionnettes
- . animation
- . acteurs
- . gens réels

b) Décor

- . studio de télévision
- . naturel
- . culturel, rural ou urbain
- . temps: passé
  présent
  futur

c) Participation

- absence de participation
- sollicitation pour les spectateurs comme témoins
- enfants en studio comme participants
- auditoire

d) Discours

- explicatif: historique
  relation/comparaison
  causal
- récitatif
- humoristique: ironie
  jeux de mots
  situation
  incongruité
  verbal ou non-verbal
- familier: calme
  joyeux ou énervé
  triste ou inquiet
  apeuré
- interrogatif: verbal ou non-verbal

e) Son et musique

- bruits
- musique: support à l'action
  chanson
  ambiance
- parole: débit rapide
  lent
  ton aigu
  grave
- contenu: redondant
  parcimonieux

Les aspects techniques, quatrième catégorie, comprennent quatre sous-catégories. Ces dernières s'inspirent largement de la thèse de doctorat de André Bouchard (1978)[1]:

a) Les plans de caméra

- cadrage de plan d'ensemble à gros plan
- angle horizontal ou vertical

b) La topologie

- centre d'attention
- centre géométrique
- centre psychologique

c) La profondeur du champ

- champ premier
- champ milieu
- arrière champ

d) La transition

- mécanique
- coupure franche
- fondu
- surimpression

Toutes ces catégories et sous-catégories définissent autant d'oppositions possibles entre les émissions observées, ce qui pose un problème: quelle(s) variation(s) est (sont) plus importante(s)? Une émission de télévision étant bien sûr la résultante de plusieurs facteurs conjugués qui se renforcent les uns les autres ou au contraire

---

1 Non publiée

interfèrent les uns par rapport aux autres, il est bien difficile de choisir un seul aspect et d'ignorer les autres. En principe, c'est un schème multi-varié qui convient à cette situation; une même émission étant caractérisée par plusieurs aspects empruntant à la forme et à la technique.

Pour la pré-expérimentation, nous avons choisi sept émissions qui diffèrent sur plusieurs aspects simultanément[1]. Face à des réussites variées aux sept émissions, il est impossible de l'attribuer à telle ou telle caractéristique: nous pouvons dire tel ensemble de caractéristiques fait que telle émission est moins bien comprise qu'une autre émission se composant de tel autre ensemble de caractéristiques. C'est bien général.

Nous avons alors cherché une solution intermédiaire entre les deux solutions extrêmes qui sont:

- de tenir compte d'un seul aspect et d'ignorer tous les autres. Ce qui représente un risque énorme étant donnée l'incapacité de montrer d'une part, l'influence prépondérante de telle ou telle catégorie et d'autre part, de produire nos propres émissions afin de contrôler toutes les autres caractéristiques présentes;

- de faire varier toutes les catégories et pour arriver à quelques conclusions, de multiplier le nombre d'émissions pour permettre toutes les variations possibles.

---

[1] Voir le même rapport de pré-expérimentation citée plus tôt, pour les détails concernant les catégories et sous-catégories de la grille utilisée.

L'une et l'autre de ces solutions sont onéreuses à maints égards. Nous avons trouvé une solution intermédiaire qui consiste à faire varier plus d'une dimension mais pas toutes les dimensions. Pour définir cette solution intermédiaire, nous nous sommes demandée: qu'est-ce qui domine quand nous regardons une émission? Qu'est-ce qui ressort le plus? Qu'est-ce qui semble le plus important? Nous avons énuméré des catégories et graduellement nous avons dégagé le paramètre rythme. Ce paramètre regroupe deux sous-catégories de la grille et le nombre total d'images:

- les plans de caméra qui vont de gros plan au grand plan d'ensemble. Cette catégorie permet de rendre compte du nombre d'éléments que l'enfant voit dans chaque image. Elle relève de la dimension technique de l'émission;

- le son qui porte autant sur la musique que la parole, mais surtout sur l'aspect du débit et du ton. Cette catégorie se retrouve dans la dimension de la forme de l'émission;

- le nombre d'images apparaissant durant l'émission. Cette catégorie distingue le nombre total d'images et le nombre d'images différentes.

Ces trois catégories ramassent surtout des caractéristiques quantitatives: nous nous intéressons au contenu de chaque image, non au détail de sa composition mais à la somme des éléments présents. Nous nous intéressons aussi au nombre d'images et à la bande sonore qui les accompagne.

Le rythme est au coeur de l'opposition entre les émissions choisies. Nous avons retenu quatre émissions, en fonction de ce nouveau critère. Ce sont:

- le méchant héron: conte extrait de la série Contes d'enfants (1974). Ce conte est une narration. Durée: 12 minutes.

- l'épouvantail: conte extrait de la série Virginie (1977). Ce conte est une dramatisation. Durée: 7 minutes.

- la cigale et la fourmi: animation non-verbale, illustrant la fable du même nom. Durée: 10 minutes.

- le restaurant: émission de variété extraite de la série La Fricassée (1976). C'est à la fois un spectacle et une dramatisation, présentée aussi sous un mode non-verbal. Durée: 5 minutes.

Leurs caractéristiques au niveau des deux sous-catégories du rythme et du nombre d'images sont les suivantes:

a) Plan de caméra

- Séquence du héron

. nombre de plans d'ensemble ou général: 46 (224 secondes)

. nombre de plans ceinture à gros plan: 63 (530 secondes)

- Séquence de l'épouvantail
  - . nombre de plans d'ensemble ou général: 22 (315 secondes)
  - . nombre de plans ceinture à gros plan: 17 (111 secondes)

- Séquence du restaurant
  - . nombre de plans d'ensemble ou général: 20 (153 secondes)
  - . nombre de plans ceinture à gros plan: 21 (119 secondes)

- Séquence de la cigale et la fourmi
  - . nombre de plans d'ensemble ou général: 106 (508 secondes)
  - . nombre de plans ceinture à gros plan: 15 (90 secondes)

b) Total d'images et moyenne

- Séquence du héron
  - . 103 images; une image à toutes les 7 secondes (temps total: 12 minutes)

- Séquence de l'épouvantail
  - . 39 images; une image à toutes les 10 secondes (temps total: 7 minutes)

- Séquence du restaurant
  - . 41 images; une image à toutes les 6 secondes (temps total: 5 minutes)

- Séquence de la cigale et la fourmi
  - . 121 images; une image à toutes les 5 secondes (temps total: 10 minutes)

c) Total d'images différentes

- Séquence du héron
  . 36 images; une image à toutes les 21 secondes

- Séquence de l'épouvantail
  . 31 images; une image à toutes les 13 secondes

- Séquence du restaurant
  . 38 images; une image à toutes les 7 secondes

- Séquence de la cigale et la fourmi
  . 99 images; une image à toutes les 6 secondes

d) Son

- Séquence du héron
  . débit: lent
  . ton: calme

- Séquence de l'épouvantail
  . débit: rapide
  . ton: énervé

- Séquence du restaurant
  . débit: lent
  . ton: calme

- Séquence de la cigale et la fourmi
  . débit: rapide
  . ton: énervé

La description des quatre émissions sur toutes les autres catégories de la grille se trouve à l'appendice A.

Parmi les quatre émissions choisies, les deux les plus opposées sont Le méchant héron et La cigale et la fourmi. Ces deux émissions devraient être réussies de façon différente: le rythme rapide de La cigale et la fourmi devrait la rendre plus difficile à comprendre que Le méchant héron. Quant aux deux autres émissions, elles sont intermédiaires par rapport aux deux précédentes. Elles diffèrent sur certains critères, par exemple le nombre total d'images différentes 31 versus 39 soit une image à toutes les 13 secondes pour l'épouvantail et une à toutes les 7 secondes pour le restaurant. Alors que sur d'autres critères, elles sont relativement homogènes, par exemple les plans de caméra: 22-17 pour l'épouvantail et 20-21 pour le restaurant. Dans les catégories complémentaires de décor et de personnages, le restaurant présente une concentration qui devrait en faciliter la compréhension. Cette émission est en plus non-verbale et humoristique au plan du discours, comparée à l'épouvantail qui est verbale et familière.

Les deux émissions intermédiaires vont permettre de préciser si des différences moins importantes que celles séparant les deux émissions extrêmes du méchant héron et de la cigale et la fourmi sont quand même suffisantes pour entraîner une moins bonne compréhension de la part des enfants.

Outre la variable rythme, nous avons essayé de maintenir la variation entre les émissions dans des limites semblables. La durée en est un exemple. Les quatre émissions n'ont pas la même durée. Le méchant héron dure 12 minutes, la cigale et la fourmi dure 10 minutes, l'épouvantail dure 7 minutes et le restaurant dure 5 minutes. L'écart entre les deux émissions les plus longues est de 2 minutes, comme celui entre les deux émissions les plus courtes. Cet exemple souligne encore une fois la difficulté de choisir des émissions en tous points comparables sauf sur le plan du rythme, sans produire nous-mêmes nos émissions. Ce qui se passe toujours, c'est qu'une émission correspond à nos critères sur quelques caractéristiques et pas sur d'autres. Notre choix s'est fait en maintenant une "marge de variation" entre les émissions et si le rythme est une variable importante son influence devrait dominer les autres oppositions.

En résumé, nous prévoyons que le méchant héron sera l'émission la mieux réussie; que les deux émissions intermédiaires de l'épouvantail et du restaurant seront équivalentes entre elles et que la cigale et la fourmi sera la moins bien comprise des quatre:

- d'où, le méchant héron > épouvantail = restaurant > la cigale et la fourmi

  (>: mieux réussie)

L'appendice A présente la transcription des quatre émissions en indiquant le nombre d'images, la durée de chacune, la description du contenu des images, les plans de

caméra, le type de transition (quand il ne s'agit pas d'une coupure franche) ainsi que les paroles et/ou la musique présente dans chaque émission.

2. Le choix des épreuves de compréhension

Les épreuves de compréhension vont chercher plusieurs types d'information: d'abord la reconnaissance de certains éléments présents dans les émissions, ensuite le rappel verbal spontané de l'ensemble du déroulement et enfin la reconstitution assistée de photos de la chaîne complète des événements de l'émission, ainsi que des relations plus spécifiques liant et justifiant l'enchaînement des deux ou trois événements spécifiques. Ces différents types d'épreuves s'apparentent à celles utilisées par Mielke et Bryant (1972) dans le cadre de l'émission Sesame Street ou par Jenkins et autres (1969).

Dans certains cas, les éléments rappelés font surtout appel à la mémoire alors que dans d'autres épreuves, la nécessité d'établir une suite logique voire causale implique l'intervention de processus autres que mnémoniques: l'enfant doit pouvoir se situer dans le temps (avant - après) et l'espace, utiliser des notions d'ordre et de causalité, et conserver un certain sens moral pour apprécier les conséquences consécutives aux actions posées par les personnages.

Nous avons une épreuve de récit verbal dans laquelle nous demandons à l'enfant de "raconter ce qui s'est passé dans l'émission qu'on vient de voir". Cette épreuve s'applique à la suite de chaque émission de télévision. Elle est la première épreuve que l'enfant passe lors d'une séance expérimentale: elle constitue aussi une certaine forme de "mise en train" et ne nécessite aucun matériel.

La seconde épreuve que l'enfant passe après chaque émission porte sur l'ensemble des événements importants de l'émission. Cette épreuve procède à l'aide de photos extraites directement de l'émission. Nous présentons à l'enfant 5 photos placées en désordre, mais de manière constante: photo 10, photo 7, photo 12, photo 14, photo 9. Nous lui demandons de les replacer en ordre, "comme ça s'est passé dans l'émission qu'on vient de voir". Nous lui présentons ensuite successivement 3 photos additionnelles et nous lui demandons de les intercaler dans la série initiale. Nous appelons cette épreuve la reconstitution.

La troisième épreuve va mesurer les liens entre certains événements et personnages. Nous l'appelons aussi épreuve de relations entre événements et personnages. Encore ici, nous procédons à l'aide de photos et les modalités du déroulement bien que similaires, varient un peu en fonction de chaque émission. Nous montrons une photo et nous demandons de choisir parmi 4 photos additionnelles celle qui montre "ce qui s'est passé après" ou encore nous montrons 2 photos et demandons à l'enfant de choisir parmi

3 ou 4 photos celle qui montre ce qui s'est passé entre la 1ère et la 2e photo et qui explique la deuxième. Ou encore nous demandons à l'enfant de mettre ensemble les personnages amis ou qui appartiennent à la même famille, et de dire "comment on sait qu'ils sont amis".

Enfin, la quatrième épreuve fait appel à la mémoire. Elle demande à l'enfant de reconnaître parmi un ensemble de 10 photos, celles montrant les personnages appartenant à la même émission, ensuite de nommer l'émission. De même aussi pour la musique des quatre émissions. C'est l'épreuve de reconnaissance.

Le matériel utilisé, nous l'avons mentionné précédemment, se compose de photos prises directement sur l'écran de télévision durant l'émission. L'appendice B les contient toutes. Nous avons spécifié pour chaque photo à quelle(s) épreuve(s) elle est utilisée.

3. Le schème expérimental

Les enfants sont soumis à trois conditions expérimentales. La différence entre les conditions réside dans le nombre de rappels du déroulement des émissions en tout ou en partie ou dans la reconnaissance de certains éléments de ces émissions. La condition la plus insistante est

celle où le nombre de rappels est le plus élevé. C'est la condition 1. A cette condition, les enfants voient les quatre émissions et solutionnent les trois premières épreuves le premier jour (jour 1). Le lendemain (jour 2), ils passent l'épreuve de reconnaissance. Et 7 jours après le visionnement, les enfants repassent les quatre épreuves.

La condition 2 diffère de la première parce que les enfants ne passent pas l'épreuve de reconnaissance au jour 2. Cette condition est donc moins insistante que la première. Les jours 1 et 7 sont identiques à ceux de la condition 1.

La condition 3 est nettement la moins insistante puisque les enfants ne solutionnent aucune épreuve aux jours 1 et 2. Ils passent toutes les épreuves au jour 7 pour la première fois.

Nous pouvons présenter les trois conditions de la façon suivante (voir page suivante).

L'ordre de présentation des quatre émissions varie. Ces émissions sont enregistrées sur deux bobines. 24 sujets voient la bobine du méchant héron et de l'épouvantail en premier, alors que les 21 autres regardent d'abord la cigale et la fourmi et le restaurant.

	Jour 1	Jour 2	Jour 7
Condition 1:			
	. Visionnement	. Epreuves de reconnaissance	. Epreuves de reconnaissance
	. Epreuves de récit verbal		. Epreuves de récit verbal
	. Epreuves de reconstitution		. Epreuves de reconstitution
	. Epreuves de relations		. Epreuves de relations
Condition 2:			
	. Visionnement		. Epreuves de reconnaissance
	. Epreuves de récit verbal		. Epreuves de récit verbal
	. Epreuves de reconstitution		. Epreuves de reconstitution
	. Epreuves de relations		. Epreuves de relations
Condition 3:			
	. Visionnement		. Epreuves de reconnaissance
			. Epreuves de récit verbal
			. Epreuves de reconstitution
			. Epreuves de relations

Tous les enfants voient les quatre émissions dans la même journée. La plupart du temps, ils voient une bobine le matin et une autre l'après-midi; quelques enfants ont vu les deux bobines à l'intérieur de la même demi-journée, soit la première bobine au tout début de l'avant-midi et la seconde après la récréation.

4. L'échantillon

L'échantillon se compose de 45 sujets répartis en trois groupes d'âges. Chaque groupe d'âge se subdivise selon les trois conditions expérimentales. Nous avons 9 groupes différents composés de 5 enfants chacun. Chaque groupe d'âge correspond à un niveau scolaire différent. Le tableau 2 donne l'âge moyen de chaque groupe en fonction de la condition expérimentale. Les deux groupes de 1ère et 2e année sont très homogènes; le groupe de 3e année comporte plus de variations. La répartition garçons - filles est à peu près égale, soit 24 garçons et 21 filles.

Tous les enfants proviennent d'une école de la C.E.C.M. située dans une zone socio-économique moyenne, le centre-nord de Montréal (rue Delorimier et Bellechasse)[1].

---

[1] Nous tenons ici à remercier Mlle Lucille Lagacé, dir. de l'école Madeleine-de-Verchères, ainsi que les professeurs mesdames Candide Blanchard, Nicole Devost et Marie-Thérèse Fiorito pour leur collaboration en tous points exceptionnelle.

L'appendice C regroupe le détail des caractéristiques pour chaque sujet: l'âge, le sexe et la condition expérimentale à laquelle il est assigné. L'appendice D présente le déroulement in extenso de l'expérience et un exemple des feuilles-réponses utilisées à chaque épreuve.

TABLEAU 2

L'âge moyen des sujets selon leur niveau scolaire pour chaque condition expérimentale (n = 45)

Niveau scolaire	Conditions		
	1	2	3
3e année	9;01 (n = 5)	8;05 (n = 5)	8;10 (n = 5)
2e année	7;09 (n = 5)	7;08 (n = 5)	7;07 (n = 5)
1ère année	6;08 (n = 5)	6;09 (n = 5)	6;09 (n = 5)

CHAPITRE III

Les résultats

La présentation et l'analyse des résultats se divisent en 3 parties:

- description des différentes clés utilisées pour la correction des épreuves ainsi que les cotes attribuées aux sujets;
- la présentation des données;
- l'analyse des résultats obtenus.

1. La correction des épreuves

La correction des épreuves donne des cotes pour chaque épreuve et chaque sujet. Ces cotes s'échelonnent sur une échelle de 0 à 15 ou de 0 à 9 suivant les épreuves. Etant donnée la diversité des épreuves, il est impossible de tout ramener à une échelle unique. Nous avons donc conservé deux échelles différentes, mais au moment de l'analyse de variance toutes ces cotes sont pondérées et ramenées à une échelle unique. Les résultats de chaque sujet comportent une cote pour chaque épreuve à chaque émission présentée, soit trois épreuves pour les quatre émissions, plus une quatrième épreuve valable pour les quatre émissions.

Voyons la correction pour chacune de ces quatre épreuves.

a) L'épreuve de reconstitution

Pour l'épreuve de reconstitution, le résultat brut est la série totale de huit photos obtenues pour chaque émission et chaque sujet. Exemple, le sujet S-16 (6;6)[1] donne à l'émission du héron la série initiale suivante: 7, 10, 14, 12, 9. La clé de correction pour l'émission du héron admet comme réussite à la série initiale les séries 7, 10, 9, 12, 14 ou 7, 9, 10, 12, 14. Ce sujet a donc deux photos correctes, soit 7 et 10. L'inversion 10, 9 ou 9, 10 est tolérée parce que la photo 9 représente "l'idée" du héron de manger les poissons et la photo 10 le héron qui mange réellement les poissons. La représentation étant très proche du fait réel de manger, nous acceptons les deux réponses. L'acceptation de plusieurs bonnes réponses est apparue nécessaire quand, en essayant nos épreuves, nous avons constaté que les enfants choisissaient indifféremment l'une ou l'autre photo pour représenter ces deux événements. Cette situation ne se présente que quelque fois, surtout pour les photos ajoutées à la série initiale.

A cette série initiale de 5 photos s'ajoutent 3 photos additionnelles. Reprenons l'exemple du sujet S-16 (6;6). Sa série initiale est 7, 10, 14, 12, 9. Il intercale successivement la photo 8: 7, 10, 8, 14, 12, 9; la photo 13: 7, 10, 8, 13, 14, 12, 9 et la photo 11: 7, 11, 10, 8, 13, 14, 12, 9.

---

[1] S-16 signifie le seizième sujet de notre échantillon et (6;6) qu'il est âgé de 6 ans et 6 mois.

Pour les photos à l'intercalation, nous acceptons aussi la photo 8 placée à la fin. Cette photo montre la sécheresse et/ou la fin de la sécheresse. Pour notre même sujet S-16, nous acceptons la photo 13 puisqu'elle est placée avant 14 et après 8 qui doivent toutes deux se retrouver à la fin. Ce sujet obtient la cote finale de 3 pour l'épreuve de reconstitution à l'émission du méchant héron. A cette épreuve, la cote maximale est 8 pour 8 photos correctement placées, 7 pour une seule erreur, 6 pour 2 erreurs, 5 pour 3 erreurs et ainsi de suite jusqu'à la cote 0 pour 8 erreurs. Cette cote s'applique pour l'épreuve de reconstitution aux quatre émissions.

Nous avons vu le héron, regardons maintenant l'épouvantail. A la série initiale, une seule réponse est correcte soit 7, 9, 10, 12, 14. A l'intercalation des trois photos additionnelles, la photo 8 peut être placée avant ou après 9.

Pour l'émission de la cigale et la fourmi, la série initiale admise est aussi 7, 9, 10, 12, 14 alors que pour l'intercalation de la photo 8 peut être après 7, 9 ou 10: tant que les fourmis sont dehors, on entend les cigales qui chantent à plusieurs reprises.

Enfin, pour le restaurant une seule série correcte dans un premier temps: 7, 9, 10, 12, 14. Pour la

photo 11, elle peut être placée avant ou après 12, alors que la photo 13 pourrait être après 11.

Ce qui importe, c'est l'enchaînement des événements: certaines inversions peuvent être tolérées à l'occasion quand elles ne brisent pas la suite logique de l'émission. Il est très difficile d'éliminer toute ambiguité entre les photos, car des images semblables apparaissen-plusieurs fois dans l'émission. Elles ne sont pas identiques d'une fois à l'autre mais bien voisines.

b) L'épreuve du récit verbal

Pour l'épreuve du récit verbal, nous avons procédé autrement puisque les données brutes sont les récits spontanés des enfants. Nous avons comparé chaque récit avec les images et/ou les paroles de chaque émission. La transcription des émissions fournie à l'appendice A nous sert de base à ces comparaisons.

Nous considérons chaque plan de l'émission que nous regroupons pour donner un élément du contenu. Nous appelons élément du contenu une unité de sens. Exemple: pour l'émission du méchant héron le plan 1 montre un plan ceinture du narrateur qui dit: "Bonjour mes petits amis, je vais vous raconter l'histoire du méchant héron".

Le plan 2 montre un plan d'ensemble du héron et des poissons dans un étang. Le plan 3 montre un plan buste du héron seulement. Ces trois plans se regroupent pour former un élément du contenu: c'est l'histoire d'un méchant héron. Chaque élément du contenu est noté en chiffre romain pour le différencier de chaque plan.

Pour l'émission du méchant héron, nous avons un total de 30 éléments différents, pour l'épouvantail 17, pour la cigale et la fourmi 84 et enfin pour le restaurant 19. Le détail des éléments de contenu pour chaque émission se trouve à l'appendice A également, à la suite de la transcription des quatre émissions.

La correction de cette épreuve se fait en notant le pourcentage d'éléments du contenu présents dans le récit de l'enfant. A ce pourcentage, nous donnons une cote entre 0 et 15. La cote 0 est donnée au sujet ayant de 0-4% des éléments du contenu présents dans son récit; cote 1 pour 5-9%; cote 2 pour 10-14%; cote 3 pour 15-19%; cote 4 pour 20-24%; cote 5 pour 25-29%; cote 6 pour 30-34%; cote 7 pour 35-39%; cote 8 pour 40-44%; cote 9 pour 45-49%; cote 10 pour 50-54%; cote 11 pour 55-59%; cote 12 pour 60-64% cote 13 pour 65-69%; cote 14 pour 70-74% et enfin la cote 15 pour 75-79%. Aucun sujet n'ayant plus que 80% des éléments, nous n'avons pas prévu de cote.

La transformation en pourcentage rend comparable des résultats dont les maxima possibles diffèrent. Par exemple, les enfants de 8 ans nomment au total 90 éléments pour l'émission du héron, 107 pour l'épouvantail, 113 pour la cigale et la fourmi et 150 pour le restaurant. Tous ces nombres sont voisins en valeur absolue, mais de fait ils expriment des performances bien différentes. Pour l'émission du héron le nombre 90 est à considérer sur un total possible de 450 éléments[1]; pour l'épouvantail 107 sur 255; la cigale et la fourmi 113 sur 1260; le restaurant 150 sur 285.

La correction de cette épreuve se fait sujet par sujet pour les quatre émissions.

Par exemple, si nous reprenons notre sujet S-16 à l'émission du héron, nous avons le récit suivant:

"Y avait un héron, pis il avait embarqué le crabe dans son cou. Pis après le crabe il l'avait pincé, pis le héron était mort. Pis après l'eau a revenu. Après c'est tout".

Nous disons que cet enfant a noté les éléments XXIII: l'écrevisse est sur le cou du héron; XXVII:

---

[1] Le nombre 450 vient du double calcul suivant: un enfant peut rappeler un maximum de 30 éléments; nous avons 15 enfants de 8 ans, donc 30 x 15 = 450.

l'écrevisse tue le héron en le serrant; XXVIII: la fin de la sécheresse, tous les animaux sont contents. Trois éléments sur un total possible de 30; ce qui donne en pourcentage 10% et la cote correspondante est 2 (soit de 10-14%). L'exemple du sujet S-16 (6;6) est relativement simple puisque son récit est court.

c) L'épreuve de relations

L'épreuve de relations se corrige aussi selon chaque émission. Pour le méchant héron, les cotes possibles vont de 0 à 9 où 9 indique aucune erreur et la cote 0, 9 erreurs. C'est le maximum possible.

Chaque problème demande trois réponses et nous avons trois problèmes. Nous avons parfois plusieurs réponses acceptables. Ainsi, pour le méchant héron toujours, la première réponse peut être donnée par l'une ou l'autre des 4 photos suivantes: F, A, V, M, (voir appendice B, 1ère partie pour le détail des photos), la deuxième réponse par la photo C et la troisième par où bien V, M ou bien F, A, dépendant de la première réponse. Pour le deuxième problème, nous avons les photos B, L ou M pour la première réponse, H pour la deuxième et Z ou J pour la troisième. Enfin, pour le troisième problème les photos V, J et L ensuite L ou M et enfin M ou C sont des bonnes réponses.

Rappelons que ce problème est présenté à l'enfant à l'aide d'un grand carton divisé en quatre:

Photo placée par l'expérimentateur	1er problème
2e problème	3e problème

Pour plus de détails, se référer à la section "déroulement de l'expérience" en appendice D.

Pour l'émission de l'épouvantail, l'épreuve est divisée en deux parties. La première portant sur les personnages et la seconde sur les événements. Encore ici, chaque bonne réponse équivaut à 1 de sorte que les cotes s'échelonnent de 0 à 9 où 0 égale 9 erreurs ou aucune bonne réponse et 9 égale autant de bonnes réponses. Pour la partie des personnages, les amis sont Bigoudi, l'écureuil et l'araignée et les ennemis sont Doduche et la corneille. Les personnages sont à reconnaître sur des photos. Pour les événements l'enfant doit choisir la photo "qui montre ce qui est arrivé" et il doit le dire aussi verbalement, la photo n'étant pas toujours suffisamment explicite. Nous avons quatre problèmes:

- problème 1:
  - photo C1 - La corneille a entendu Bigoudi et l'écureuil dire qu'il s'agissait d'un épouvantail magique

- problème 2:
  - photo M2 - Regarde dans la goutte de rosée ou dans le miroir magique

- problème 3:
  - photo G3 - A tourné l'épouvantail magique

- problème 4:
  - Elle avait des pouvoirs magiques

Pour l'émission de la cigale et la fourmi, nous avons 15 réponses possibles. Encore ici, nous avons deux parties: les personnages à identifier à l'aide de photos, à dire ensuite "comment on fait pour les reconnaître" et finalement ce qu'elles font. Pour un total possible de trois points.

Quant aux problèmes relatifs aux événements, nous en avons 4 comportant chacun 3 réponses: décrire la photo-question, choisir la photo-réponse et décrire la photo-réponse. Nous avons:

- problème 1:
  - Les fourmis travaillent au blé d'inde

  photo Y1 - Les fourmis transportent du blé d'inde

- problème 2:
  - La reine est assise et pond les oeufs

  photo U2 - La fourmi compte les oeufs

- problème 3:
  - La machine remplit les bouteilles de lait

photo I3 - Les bébés-fourmis boivent le lait

- problème 4:
  - La cigale grelotte de froid; elle n'a rien à manger

photo L4 - La cigale va voir la fourmi pour emprunter de la nourriture

Enfin, l'émission du restaurant comporte trois problèmes à trois réponses chacun pour un total possible de neuf:

- problème 1:
  - Le client demande un sandwich

photo T1 - La serveuse donne juste 2 tranches de pain

- problème 2:
  - Le client demande une sandwich au poulet

photo P2 - La serveuse met un poulet entre les 2 tranches de pain

- problème 3:
  - La serveuse pointe le client pour lui indiquer les restes dans son assiette

photo L3 - Le client va laver la vaisselle

Nous avons préféré construire des échelles différentes respectant ainsi la complexité variable des émissions plutôt que de tout ramener d'emblée à une échelle unique qui nous aurait contrainte à fusionner 2 ou 3 problèmes. Par exemple, dans le système retenu une cote 3 veut dire 3 problèmes correctement solutionnés. Par ailleurs si nous avions choisi une échelle unique, dans certains cas la cote 3 voudrait dire 6 problèmes correctement répondus où chaque bon problème obtient la cote .5. Il est plus simple de ramener à une échelle unique au moment d'appliquer le test statistique.

d) L'épreuve de reconnaissance

Cette épreuve possède trois cotes différentes. La reconnaissance des personnages va de 0 à 10 où 0 équivaut à aucun personnage reconnu et 10 à 10 personnages reconnus. En second, la reconnaissance de l'émission où apparaissent les personnages: ce résultat peut s'échelonner de 0 à 4 où 0 égale aucune émission nommée et 4 égale au contraire 4 émissions nommées. Enfin, la troisième partie concerne la musique. Les résultats peuvent être de 0 ou 1 pour chaque émission. Cette épreuve sera traitée différemment des trois autres puisqu'elle porte sur les quatre émissions simultanées. Nous ne pouvons pas considérer les résultats à chaque émission comme indépendants les uns des autres: quand

l'enfant choisit parmi 10 photos, les deux qui désignent les personnages du restaurant, il n'en reste que 8 pour les trois autres émissions. De même aussi quand il nomme une émission. Quant à la musique, le résultat est dichotomique.

Pour les trois premières épreuves, les résultats obtenus à chaque émission sont indépendants les uns des autres.

2. La présentation des données

La présentation des données donne la liste des cotes obtenues par chaque sujet à chaque émission et chaque épreuve. Les tableaux 3 à 6 présentent ces résultats ainsi que les cotes obtenues par les sujets qui ont solutionné ces problèmes immédiatement après le visionnement, soit les sujets des conditions expérimentales 1 et 2. Rappelons que l'épreuve de reconstitution est cotée de 0 à 8; l'épreuve de récit verbal de 0 à 15 et l'épreuve de relations de 0 à 9 ou 0 à 15 pour l'émission 3 seulement.

Les premières cotes des tableaux 3 à 6 donnent les résultats obtenus 7 jours après le visionnement des émissions (jour 7) et les deuxièmes cotes à chaque épreuve indiquent les résultats obtenus lors de la passation des épreuves immédiatement après le visionnement (jour 1).

Quant au tableau 7, il présente les cotes obtenues par chaque sujet à l'épreuve de reconnaissance portant sur les quatre émissions simultanément. Encore ici la première colonne donne les résultats obtenus une semaine après le visionnement (jour 7) alors que la deuxième colonne donne les cotes obtenues le lendemain du visionnement par les enfants de la condition 1 (jour 2).

Tableau 3

Les cotes obtenues par chaque sujet aux trois épreuves présentées au jour 7 et au jour 1, à l'émission du méchant héron

Sujets	Emission: Le méchant héron						
	Condition expérimentale	Reconstitution		Récit verbal		Relations	
		jour 7	jour 1	jour 7	jour 1	jour 7	jour 1
1	2	7	6	02	01	8	7
2	2	6	7	03	04	6	8
3	2	5	6	04	04	8	8
4	2	7	6	03	02	7	7
5	2	6	7	05	02	9	9
6	1	6	8	03	03	5	6
7	1	7	8	04	03	8	8
8	1	7	6	01	00	7	7
9	1	5	5	02	04	8	9
10	1	7	5	03	04	7	5
11	3	6		01		5	
12	3	7		06		9	
13	3	7		02		6	
14	3	7		07		8	
15	3	5		09		6	
16	1	3	2	02	02	2	5
17	1	6	3	04	03	8	5
18	1	7	7	03	02	8	9
19	1	6	6	02	02	6	5
20	1	5	6	02	02	3	1
21	2	5	6	05	05	4	8
22	2	2	4	04	02	4	4

Tableau 3 (suite)

Les cotes obtenues par chaque sujet aux trois épreuves présentées au jour 7 et au jour 1, à l'émission du méchant héron

Sujets		Emission: Le méchant héron					
	Condition expérimentale	Reconstitution jour 7	Reconstitution jour 1	Récit verbal jour 7	Récit verbal jour 1	Relations jour 7	Relations jour 1
23	2	5	6	03	01	8	6
24	2	7	4	00	02	4	6
25	2	6	4	00	03	0	5
26	3	4		01		7	
27	3	5		03		6	
28	3	2		02		2	
29	3	6		02		6	
30	3	1		04		5	
31	3	6		04		7	
32	3	4		02		6	
33	3	6		00		7	
34	3	7		00		7	
35	3	7		03		6	
36	2	7	7	03	02	8	7
37	2	3	2	01	03	5	7
38	2	6	7	02	04	7	8
39	2	7	6	06	05	8	7
40	2	7	7	01	04	7	7
41	1	7	8	02	02	7	5
42	1	8	4	02	06	7	7
43	1	8	7	04	02	4	6
44	1	7	7	00	08	8	8
45	1	7	7	03	04	8	6

Tableau 4

Les cotes obtenues par chaque sujet aux trois épreuves présentées au jour 7 et au jour 1 à l'émission l'épouvantail

Sujets		Emission: L'épouvantail					
	Condition exprimentale	Reconstitution jour 7	Reconstitution jour 1	Récit verbal jour 7	Récit verbal jour 1	Relations jour 7	Relations jour 1
1	2	5	4	08	10	8	7
2	2	5	4	10	08	8	8
3	2	2	3	10	05	7	5
4	2	2	0	08	01	7	8
5	2	6	6	09	07	7	7
6	1	4	0	09	05	8	6
7	1	5	5	08	09	7	6
8	1	5	4	09	08	5	4
9	1	5	5	07	00	7	8
10	1	5	5	04	03	9	7
11	3	2		09		5	
12	3	4		11		6	
13	3	2		07		9	
14	3	5		10		8	
15	3	4		07		7	
16	1	0	0	03	05	4	2
17	1	5	3	07	05	6	3
18	1	5	5	08	08	7	7
19	1	5	4	05	04	7	6
20	1	6	0	03	04	4	2
21	2	0	0	09	05	7	5
22	2	6	0	10	08	7	7

Tableau 4 (suite)

Les cotes obtenues par chaque sujet aux trois épreuves présentées au jour 7 et au jour 1 à l'émission l'épouvantail

Sujets		Emission: L'épouvantail					
	Condition expérimentale	Reconstitution		Récit verbal		Relations	
		jour 7	jour 1	jour 7	jour 1	jour 7	jour 1
23	2	5	7	11	10	6	6
24	2	5	4	00	04	7	8
25	2	4	2	03	03	4	5
26	3	2		02		8	
27	3	0		05		3	
28	3	0		02		1	
29	3	4		07		3	
30	3	4		04		7	
31	3	5		00		5	
32	3	0		03		7	
33	3	0		02		6	
34	3	0		10		7	
35	3	0		03		0	
36	2	0	3	11	08	9	9
37	2	5	5	00	07	8	8
38	2	5	0	04	07	7	5
39	2	6	1	00	09	8	7
40	2	2	2	03	07	7	8
41	1	6	6	08	08	8	8
42	1	5	3	08	09	7	6
43	1	5	4	04	07	7	6
44	1	5	4	00	11	9	9
45	1	6	4	07	03	7	5

Tableau 5

Les cotes obtenues par chaque sujet aux trois épreuves présentées au jour 7 et au jour 1 à l'émission la cigale et la fourmi

Sujets	Emission: La cigale et la fourmi						
	Condition expérimentale	Reconstitution jour 7	Reconstitution jour 1	Récit verbal jour 7	Récit verbal jour 1	Relations jour 7	Relations jour 1
1	2	7	6	03	01	09	08
2	2	7	5	02	01	10	08
3	2	5	6	02	03	10	10
4	2	5	4	00	01	08	08
5	2	8	8	02	01	10	14
6	1	5	3	01	01	07	03
7	1	6	7	01	00	13	08
8	1	5	5	02	00	07	09
9	1	5	5	01	00	07	05
10	1	3	5	00	00	02	02
11	3	7		02		08	
12	3	5		00		10	
13	3	4		01		06	
14	3	5		03		08	
15	3	5		00		08	
16	1	0	5	00	00	06	06
17	1	4	5	00	00	05	04
18	1	6	5	00	00	13	12
19	1	4	3	00	00	11	11
20	1	3	3	00	00	03	02
21	2	6	6	01	01	13	09
22	2	5	6	01	02	05	03

Tableau 5 (suite)

Les cotes obtenues par chaque sujet aux trois épreuves présentées au jour 7 et au jour 1 à l'émission la cigale et la fourmi

Sujets	Emission: La cigale et la fourmi						
	Condition expérimentale	Reconstitution		Récit verbal		Relations	
		jour 7	jour 1	jour 7	jour 1	jour 7	jour 1
23	2	4	5	01	02	09	08
24	2	7	6	00	00	10	07
25	2	8	4	00	00	09	07
26	3	3		00		05	
27	3	3		00		06	
28	3	4		00		05	
29	3	3		00		12	
30	3	4		00		09	
31	3	0		00		04	
32	3	3		01		06	
33	3	2		00		03	
34	3	5		00		13	
35	3	3		00		07	
36	2	5	3	00	01	11	09
37	2	3	5	00	00	10	09
38	2	3	3	00	01	08	06
39	2	3	3	00	00	06	07
40	2	5	6	00	01	11	10
41	1	6	6	01	02	11	10
42	1	5	3	02	01	12	14
43	1	7	5	02	02	11	09
44	1	7	6	01	03	13	14
45	1	5	5	01	00	09	11

Tableau 6

Les cotes obtenues par chaque sujet aux trois épreuves présentées au jour 7 et au jour 1 à l'émission le restaurant

Sujets	Emission: Le restaurant							
	Condition expérimentale	Reconstitution		Récit verbal		Relations	
		jour 7	jour 1	jour 7	jour 1	jour 7	jour 1
1	2	5	6	12	11	7	5
2	2	4	7	13	13	5	7
3	2	6	6	09	13	3	3
4	2	7	5	10	12	3	3
5	2	4	7	08	10	5	4
6	1	8	8	09	06	5	5
7	1	5	7	1.	12	7	5
8	1	7	4	15	03	6	4
9	1	6	5	11	00	8	8
10	1	6	8	13	13	8	8
11	3	3		04		5	
12	3	6		13		9	
13	3	6		04		4	
14	3	4		10		5	
15	3	5		07		2	
16	1	5	6	00	06	0	0
17	1	4	4	08	07	4	3
18	1	5	4	05	10	8	7
19	1	7	4	00	10	8	8
20	1	3	5	04	07	1	1
21	2	4	5	10	07	8	7
22	2	5	5	00	10	6	8

Tableau 6 (suite)
Les cotes obtenues par chaque sujet aux trois épreuves présentées au jour 7 et au jour 1 à l'émission le restaurant

Sujets		Emission: Le restaurant					
	Condition expérimentale	Reconstitution jour 7	Reconstitution jour 1	Récit verbal jour 7	Récit verbal jour 1	Relations jour 7	Relations jour 1
23	2	5	4	11	10	2	4
24	2	5	0	08	07	8	8
25	2	5	2	04	05	3	5
26	3	3		02		2	
27	3	4		08		5	
28	3	4		00		7	
29	3	4		02		4	
30	3	7		06		5	
31	3	6		03		7	
32	3	0		07		4	
33	3	6		02		4	
34	3	5		06		6	
35	3	5		04		3	
36	2	7	5	13	15	6	8
37	2	5	5	00	05	6	5
38	2	6	4	10	12	8	6
39	2	7	7	11	11	6	6
40	2	4	7	06	05	8	7
41	1	8	6	12	12	7	6
42	1	7	7	09	09	8	6
43	1	7	5	08	09	6	6
44	1	7	6	15	15	8	6
45	1	9	6	04	02	4	3

Tableau III

Les cotes obtenues par chaque sujet à l'épreuve [illegible]
au jour 7 et au jour 2 aux 4 émissions

Sujets	Conditions expérimentales	Personnages / Emissions				Musique							
						Héron		Epouvantail		Cigale		Restaurant	
		jour 7	jour 2	jour 7	jour 2	jour 7	jour 2	jour 7	jour 2	jour 7	jour 2	jour 7	jour 2
1	2	10		2		1		1		1		1	
2	2	09		3		0		1		1		1	
3	2	10		2		1		1		0		0	
4	2	09		3		1		1		0		1	
5	2	10		2		1		1		0		0	
6	1	10	10	2	0	1	1	1	1	1	1	1	1
7	1	10	10	2	1	1	1	1	1	1	1	0	0
8	1	10	10	2	1	0	0	1	1	1	1	1	1
9	1	10	10	3	4	0	0	1	1	0	0	0	0
10	1	10	10	4	2	1	1	1	1	1	1	1	1
11	3	10		2		0		1		1		1	
12	3	10		4		1		1		0		1	
13	3	10		2		0		0		1		0	
14	3	10		1		1		1		1		0	
15	3	10		3		1		1		1		1	
16	1	10	10	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1
17	1	10	10	2	2	1	0	1	1	0	0	0	0
18	1	10	10	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1

Tableau 7 (suite)

Les cotes obtenues par chaque sujet à l'épreuve de reconnaissance au jour 7 et au jour 2 aux 4 émissions

Sujets	Conditions expérimentales	Personnages / Emissions				Musique							
						Héron		Epouvantail		Cigale		Restaurant	
		jour 7	jour 2	jour 7	jour 2	jour 7	jour 2	jour 7	jour 2	jour 7	jour 2	jour 7	jour 2
19	1	09	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
20	1	10	10	3	1	0	0	1	1	0	0	0	0
21	2	10		2		1		1		1		1	
22	2	10		2		0		1		0		0	
23	2	10		3		0		1		0		0	
24	2	10		1		1		0		1		1	
25	2	10		0		1		0		0		0	
26	3	09		1		0		1		1		0	
27	3	08		1		1		1		1		0	
28	3	10		0		0		1		1		0	
29	3	10		1		1		1		1		0	
30	3	10		3		0		1		0		1	
31	3	07		2		1		1		0		1	
32	3	09		2		1		1		0		1	
33	3	10		1		1		1		0		1	
34	3	10		2		1		1		0		1	
35	3	10		0		1		0		0		0	
36	2	10		1		0		1		0		0	

Tableau 7 (suite)

Les cotes obtenues par chaque sujet à l'épreuve de reconnaissance au jour 7 et au jour 2 aux 4 émissions

Sujet	Conditions expérimentales	Personnages / Emissions				Musique							
						Héron		Epouvantail		Cigale		Restaurant	
		jour 7	jour 2	jour 7	jour 2	jour 7	jour 2	jour 7	jour 2	jour 7	jour 2	jour 7	jour 2
37	2	10		2		0		1		0		1	
38	2	09		2		0		1		0		0	
39	2	10		2		0		1		0		1	
40	2	10		2		1		1		1		1	
41	1	08	08	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
42	1	10	08	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
43	1	10	10	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0
44	1	10	10	4	4	1	1	1	1	1	1	1	1
45	1	10	10	4	2	0	0	1	1	0	0	1	1

3. Les résultats

L'analyse des résultats se fait en deux étapes. En premier lieu, nous considérons les résultats obtenus d'après le système de cotation que nous venons de décrire. A ces résultats nous appliquons l'analyse de variance pour des schèmes à trois variables indépendantes avec mesures répétées sur l'une des trois variables. Cette analyse fait ressortir la signification statistique des résultats obtenus. Cette première analyse, nous la complétons par une lecture parcellaire des résultats. En dépouillant les résultats nous avons en effet remarqué certains faits intéressants que le test statistique ne fait pas bien ressortir, parce qu'ils sont trop limités ou parce que le nombre de sujets de notre échantillon est trop petit. Nous avons un total de 45 sujets, mais dans chacune des catégories nous n'avons que 5 sujets, soit le nombre minimum requis pour utiliser l'analyse statistique. La différence des résultats entre les groupes doit être importante pour ressortir statistiquement. ... Une autre raison pour compléter notre analyse c'est que dans le domaine de la recherche en communication en général et en télévision en particulier il est exceptionnel de rencontrer un résultat net, sans bavure de l'ordre de oui ou non, tout ou rien, 0 ou 1. Au contraire, plusieurs facteurs interviennent pour expliquer un résultat de sorte que, quand nous voulons étudier un facteur, il n'explique pas tout. ... Certains résultats frappants sont souvent plus riches au plan épistémologique que les résultats généraux. Le mieux étant cependant de ne pas éliminer l'une ou l'autre forme d'analyse mais de les compléter l'une par l'autre. ...

Une troisième raison enfin de procéder à une double analyse tient au caractère exploratoire de notre démarche. Rappelons-en brièvement les principales articulations et les hypothèses centrales. L'effet principal qui nous intéresse est de voir si des émissions dont le rythme varie vont être comprises différemment entre elles d'abord et par des enfants d'âge différent ensuite. Pourquoi choisir le rythme? Parce que c'est un niveau de découpage d'émissions de télévision intermédiaire entre l'analyse fine image par image et l'analyse globale par grands types d'émissions. C'est un niveau qui synthétise plusieurs catégories de description d'émissions, qui est relativement simple à manipuler et qui nous est apparu, lors de visionnements d'émissions, comme distinguant clairement les émissions entre elles. Notre hypothèse est que les émissions dont le rythme est rapide seront moins bien réussies que les émissions dont le rythme est plus lent.

L'âge des enfants constitue aussi une variable bien importante. Nous prévoyons que le rythme rapide sera plus difficile pour les enfants de 6 ans que pour ceux de 8 ans. Ceux-là seront plus marqués par le nombre d'informations à organiser et à retenir. Cette hypothèse sous-tend que les enfants d'âge différent se comporteront face aux émissions de télévision comme à une tâche cognitive. Les pré-requis pour l'une ou l'autre situation se comparent.

Tableau 8

Résultats de l'analyse de variance pour les trois variables

	Variables dépendantes		
	Récit verbal	Reconstitution	Relations
Age:	ns*	Condition 1: 8 ans < 7 ans = 6 ans Condition 2: 8 ans < 7 ans < 6 ans Condition 3: 8 ans = 7 ans = 6 ans	ns
Conditions:	1 = 2 < 3	1 < 2 = 3	1 < 2 = 3
Emissions:			
	Condition 1: Cigale < Héron < Restaurant = Epouvantail	Epouvantail < Cigale < Restaurant = Héron	Cigale = Restaurant < Héron = Epouvantail
	Condition 2: Cigale = Héron < Epouvantail < Restaurant		
	Condition 3: Cigale < Héron < Epouvantail = Restaurant		

* Seuil de signification à .01 pour tous les résultats.

(<: moins bien réussie)

Quant à l'effet des émissions, le résultat s'accorde assez bien avec nos prévisions. Nous avions prévu, rappelons-le, l'ordre suivant:

Cigale < Restaurant = Epouvantail < Héron
(< : plus difficile)

Pour les deux épreuves de reconstitution et de relations, nous avons:

Epouvantail < Cigale < Restaurant = Héron

Restaurant = Cigale < Epouvantail = Héron

Quant à l'effet d'interaction entre la condition et l'émission, nous pouvons résumer les trois résultats obtenus par l'ordre suivant:

Cigale $\lesssim$ Héron < Epouvantail $\lesssim$ Restaurant

L'émission la plus facile aux épreuves de reconstitution et de relations, est celle du méchant héron accompagnée par l'épouvantail dans un cas et le restaurant dans l'autre cas. Ces deux dernières émissions se promènent d'une extrémité à l'autre étant parfois plus facile, parfois plus difficile. A posteriori, nous proposons l'explication suivante: pour ces deux émissions, une autre variable que le rythme domine.

Cette dernière variable n'étant pas assez marquée, d'autres facteurs prédominent. Parmi ces facteurs, le contenu de l'une et l'autre émission a probablement joué et de même que la structure de nos épreuves. L'épreuve de reconstitution porte sur l'ensemble du récit alors que l'épreuve des relations s'intéresse à certains faits spécifiques et à leur enchaînement. A cette dernière épreuve, l'émission de l'épouvantail dont le contenu est verbal et plus explicite est peut-être plus facile à saisir. Cet aspect joue cependant en sens contraire pour l'épreuve de reconstitution: au niveau de l'ensemble de l'émission tous ces événements créent une surcharge. Pour l'émission du restaurant c'est autre chose. Le contenu est non-verbal et humoristique, donc difficile à saisir dans le détail, mais la suite des événements est plus aisée à saisir, à cause probablement du fait non-verbal qui oblige à mieux expliciter par les images le déroulement.

Ce résultat met en lumière que la variable rythme doit être très marquée pour ressortir clairement dans les résultats. Ainsi, entre nos deux émissions extrêmes, la cigale et le héron nous ne trouvons jamais d'inversion dans les résultats: la cigale est toujours plus difficile que le héron.

Les résultats obtenus à l'épreuve du récit verbal doivent être regardés différemment. A cette épreuve, nous constatons que les émissions les plus longues

sont aussi les plus difficiles. Notre système de cotation qui ramène en % le nombre d'éléments du contenu mentionnés par le sujet explique ce résultat. En effet, les émissions les plus longues sont aussi celles ayant le plus d'éléments de contenu. Or, les enfants rappellent grosso modo le même nombre d'éléments d'une émission à l'autre, mais transformés en % c'est bien différent. Donc, pour des récits verbaux au nombre d'éléments comparables, les émissions plus longues sont les moins bien réussies. Notre variable rythme influence aussi en plus du temps: l'émission du héron a 30 éléments de contenu différents contre 84 pour l'émission de la cigale et la fourmi. Quant aux émissions de l'épouvantail et du restaurant, elles ont respectivement 17 et 19 éléments différents.

De cette première analyse, nous trouvons que l'âge n'a pas d'effet marquant, la condition expérimentale non plus, que nos émissions extrêmes se différencient clairement alors que nos deux émissions intermédiaires oscillent d'une position à l'autre. Dans ce dernier cas, la variable rythme n'est pas assez marquée: il faut tenir compte également des autres variables de ces émissions.

b) L'analyse basée sur une dichotomie des résultats et discussion des trois variables

Ces premiers résultats peuvent être commentés à l'aide d'informations supplémentaires. L'idée de regrouper les données nous est venue quand, en dépouillant les protocoles des sujets, nous avons trouvé quelques faits intéressants qu'une analyse statistique ne fait pas ressortir. Autre raison d'ordre méthodologique cette fois: nous n'avons que cinq sujets par catégorie; ce nombre est suffisant pour l'utilisation de tests statistiques mais la différence doit être très marquée pour ressortir de manière significative au test. Ainsi certaines données sont peut être non significatives à cause surtout de la grandeur de notre échantillon. Le regroupement des données doit permettre de les présenter même si nous ne pouvons pas vraiment "trancher" sur leur niveau de signification. Avant de faire ce regroupement nous avons également vérifié si les différentes épreuves étaient correlées entre elles. Pour ce, nous avons calculé le coefficient de corrélation de Pearson sur les épreuves résolues immédiatement après le visionnement des émissions. Toutes les épreuves sont très fortement correlées. Nous avons ensuite fait les mêmes comparaisons pour les épreuves quand elles sont résolues une semaine après le visionnement: le résultat est aussi significatif dans la majorité des cas.

Nous traiterons les deux épreuves de reconstitution et de relations sur un même pied puisque ce sont deux tâches de reconnaissance et que leur système de cotation est similaire.

Quant à l'épreuve de récit verbal, c'est une tâche de rappel et le dépouillement des protocoles s'effectue de manière particulière. Nous la traiterons à part, de même que l'épreuve de reconnaissance. Cette dernière épreuve porte simultanément sur les quatre émissions ce qui rend les résultats à une émission dépendants des résultats aux trois autres émissions et de plus, les données cotées 0 ou 1.

Quelle est la nature du regroupement fait? Pour l'épreuve de reconstitution ce regroupement est le suivant: nous appelons réussite les cotes 7 et 8 décrites précédemment. Ces cotes signifient ou bien une série correcte (cote 8) ou bien une série comportant une erreur soit dans la suite initiale de cinq photos soit à l'intercalation (cote 7). Pour l'épreuve de relations nous acceptons comme réussite les cotes 7, 8 et 9 pour les émissions du héron, de l'épouvantail et du restaurant et les cotes 13, 14 et 15 pour l'émission de la cigale et la fourmi. Ces cotes signifient aucune erreur à l'épreuve de relations entre personnages et événements (cote 9, cote 15), une erreur à l'épreuve de relations entre personnages ou événements (cote 8, cote 14) ou une erreur à chacune de ces deux épreuves (cote [illegible], cote

13). Nous acceptons comme réussite 1 ou 2 erreurs parce que très peu de sujets réussissent parfaitement partout.

Le regroupement des données partage donc les sujets en deux groupes, réussite et échec. C'est une dichotomie.

Reprenons maintenant les trois variables âge, condition expérimentale et émissions avec les données ainsi regroupées en dichotomie.

b-1) La variable âge

Pour la variable âge, considérons en premier lieu, les résultats obtenus aux deux épreuves de reconstitution et de relation. Les tableaux 9 et 10 présentent ces résultats. Dans l'ensemble, le groupe des 6 ans réussit moins bien que les deux groupes de 7 et 8 ans. Pour ces derniers groupes, les enfants de 7 ans sont un peu meilleurs que ceux de 8 ans mais la différence est moins marquée qu'entre les deux groupes de 6 et 7 ans. La figure 3 montre ce résultat. Rappelons que pour l'épreuve de reconstitution, l'analyse de variance donne un effet d'interaction entre la condition et l'âge. Cet effet décomposé donne 8 ans égale à 7 ans

et à 6 ans dans un cas et 8 ans moins bien réussi que les deux autres groupes. Quant à l'épreuve de relations, l'âge ne joue pas de manière significative. L'information complémentaire que la dichotomie met en lumière est la suivante: bien que ce résultat soit non significatif au plan statistique, les enfants de 6 ans réussissent moins bien que ceux de 7 et 8 ans. Entre les enfants de 7 et 8 ans d'autre part, pas de différence bien que ceux de 7 ans devancent légèrement les 8 ans (fig. 3).

Pour l'épreuve de récit verbal, le système de cotation utilise le pourcentage d'éléments mentionnés à chaque émission. Cette façon de procéder, nous l'avons dit, rend comparables les résultats mais désavantage les émissions longues c.-à-d. celles ayant un plus grand nombre d'éléments de contenu. A l'analyse de variance la variable âge est non significative à cette épreuve. Cette première façon de dépouiller les résultats sera complétée de la manière suivante: nous considérons le nombre total d'éléments de contenu mentionnés à cette épreuve, sans aucune transformation. Le tableau II contient ces informations. Nous voyons que les deux émissions les plus longues demeurent moins bien réussies mais de façon moins prononcée. Le groupe des 8 ans maintient son avance sur les deux groupes.

Tableau 9

Nombre de sujets ayant réussi à l'épreuve de reconstitution pour les 4 émissions, selon l'âge (n = 45)

Age	Emission				Total
	Héron	Epouvantail	Cigale / Fourmi	Restaurant	
8 ans	8 (15)	0	4	3	15
7 ans	10 (15)	0	2	7	19
6 ans	2 (15)	0	2	2	6
Total	20 (45)	0	8	12	

Tableau 10

Nombre de sujets ayant réussi à l'épreuve de relations pour les 4 émissions, selon l'âge (n = 45)

Age	Emission				Total
	Héron	Epouvantail	Cigale / Fourmi	Restaurant	
8 ans	10 (15)	12	1	5	28
7 ans	11 (15)	12	2	5	30
6 ans	4 (15)	7	2	6	19
Total	25 (45)	31	5	16	

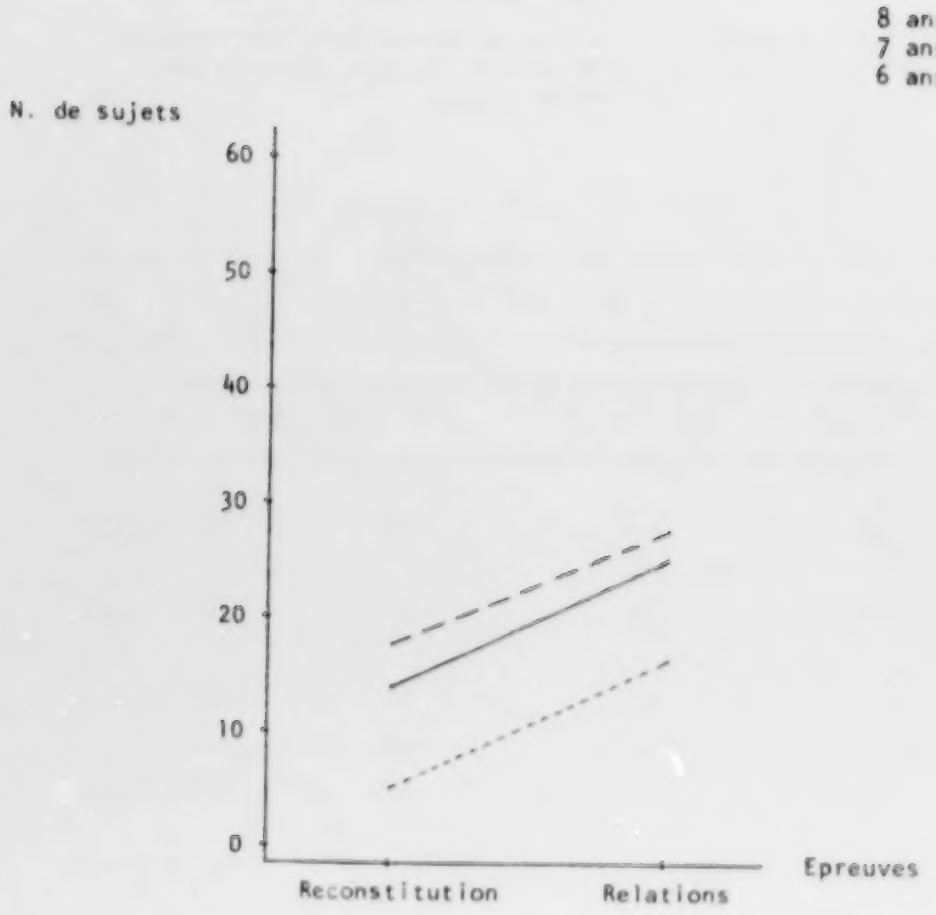


Fig. 3. Nombre total de sujets ayant réussi aux deux épreuves pour les quatre émissions réunies, selon l'âge (n=60)

Tableau 11

Nombre total d'éléments de contenu mentionnés à l'épreuve de récit verbal pour les quatre émissions par l'ensemble des sujets selon l'âge

Age	Emission				Total
	Héron (n = 450)	Epouvantail (n = 255)	Cigale / Fourmi (n = 1 260)	Restaurant (n = 285)	
8 ans	90	107	113	150	460
7 ans	63	59	61	100	285
6 ans	60	72	42	68	222
Total	213	238	216	328	

Quelques différences séparent les résultats pour les deux épreuves de reconstitution et de relation de l'épreuve de rappel qu'est le récit verbal en fonction de la variable âge: dans les deux cas, le groupe de 6 ans est en-deça des deux autres, mais pour l'épreuve de récit verbal les 7 ans sont plus proches des 6 ans, alors que pour les épreuves de reconnaissance les deux groupes de 7 et 8 ans sont rapprochés. L'écart entre 6 et 8 ans est constant, mais le groupe de 7 ans oscille entre les deux. Cette information additionnelle nuance le résultat non significatif à l'analyse de variance.

Quant à la dernière épreuve, la reconnaissance, elle est presque également réussie par les trois groupes de sujets. Pour cette épreuve, nous appelons réussite la cote 10 pour les personnages, la cote 4 pour les émissions correspondant aux personnages et la cote 4 pour la musique. Selon ce critère, seulement deux sujets réussissent. Le tableau 12 montre ce résultat. Ce tableau indique aussi le nombre de sujets ayant réussi à chacun des éléments de cette épreuve. Nous voyons que ce sont les personnages que les enfants de tous âges reconnaissent le mieux et de loin. Par ailleurs, la reconnaissance de l'émission dans laquelle apparaissent les personnages est la moins bien réussie. A cette épreuve, les trois groupes d'âge sont homogènes mais la réussite est bien faible, sauf pour la reconnaissance des personnages.

Tableau 12

Nombre de sujets ayant réussi à l'épreuve de reconnaissance selon l'âge (n = 45)

Âge	Reconnaissance				Total
	Personnages	Personnages et émission	Musique seulement	Tous les éléments corrects	
3 ans	13	2	4	1	20
4 ans	11	2	3	1	17
5 ans	12	0	3	0	15
Total	36	4	10	2	

La variable âge dégage l'aspect génétique de cette recherche. Comment cette variable influence la compréhension qu'ont les enfants, c'est une question pertinente spécialement en télévision éducative. Même si plusieurs chercheurs s'accordent à reconnaître l'habileté des jeunes enfants à réagir aux émissions de télévision, il est beaucoup moins certain qu'ils comprennent bien ce qui se passe. Rappelons l'expérience de Friedlander et autres (1974) qui ont montré que plus de 50% des enfants de 4 à 6 ans comprennent la moitié ou moins de l'information contenue dans une émission en dépit du fait qu'ils ont apprécié cette émission et l'ont écoutée attentivement. Les résultats que nous obtenons confirment aussi ce fait, qui est un peu plus marqué pour les 6 ans.

Si l'on veut faire passer un contenu spécifique dans une émission de télévision, il est bien important de vérifier si les enfants ont compris. Et nos deux épreuves de relations et de reconstitution sont pertinentes à cet égard étant centrées justement sur la suite des événements et actions ou sur les liens entre ceux-ci et ceux-là plus particulièrement. Ce genre d'épreuve utilisant des photos des émissions pourrait donc facilement faire partie de l'implantation d'émissions de télévision produites à des fins précises dont il faut s'assurer qu'elles soient bien comprises.

La faible compréhension qu'ont les enfants s'explique aussi par les exigences d'ordre cognitif reliées à ces émissions. Mousseau (1973) par exemple a observé que les enfants de 8 ans et plus, deviennent capables de suivre le scénario d'un film car ils sont ouverts à la relation causale. Avant cet âge les enfants se centrent plus facilement sur certains aspects secondaires de la situation, par exemple l'apparence physique des personnages, les comportements amusants, etc. (Meyer, 1976). Dans cette optique, aussi la surcharge créée par une émissions de rythme rapide entraîne des difficultés réelles surtout pour les enfants de 6 ans, aussi pour ceux de 8 ans, mais beaucoup moins. Comme nous l'avons mentionné dans le contexte théorique le nombre d'informations à décoder simultanément dépend entre autre du rythme des émissions regardées.

L'habileté des groupes d'enfants de 6 ans, 7 ans et 8 ans à comprendre les émissions se compare bien que certaines différences persistent entre les 6 ans et 8 ans. Ces trois groupes d'enfants peuvent donc être considérés comme homogènes: une émission de télévision peut sans difficulté s'adresser à ces trois niveaux simultanément.

b-2) La variable condition expérimentale

Pour la variable condition expérimentale, nous procédons avec la même dichotomie que pour la variable âge. Nous considérons en premier lieu, les résultats obtenus aux deux épreuves de reconstitution et de relations. Les tableaux 13 et 14 présentent ces résultats. Un léger écart sépare le nombre de sujets qui réussissent à ces deux épreuves pour les conditions 1 et 2, alors que la distance entre ces deux groupes et celui de la condition 3 est plus importante. La figure 4 illustre ce résultat. Rappelons que l'analyse de variance donne comme résultat aux deux épreuves $1 = 2 < 3$ et $1 < 2 = 3$, résultats contraires à celui que nous obtenons ici.

Pour l'épreuve de récit verbal, l'analyse de variance donne comme résultat $1 = 2 < 3$. Le dépouillement des données par dichotomie confirme bien l'équivalence entre les deux premières conditions, mais de cette manière, la condition 3 est moins bien réussie. Le tableau 15 présente ces résultats.

Quant à l'épreuve de reconnaissance, les résultats détaillés au tableau 16 montrent que la condition 1 est mieux réussie que les deux autres. Cette condition se distingue de la condition 2. Rappelons-le par le fait que les sujets passent l'épreuve de reconnaissance le lendemain du visionnement, ce qui semble avoir influencé la réussite à cette épreuve sept jours plus tard.

Tableau 13

Nombre de sujets ayant réussi à l'épreuve de reconstitution selon la condition expérimentale (n = 45)

Condition	Emission				Total
	Héron	Epouvantail	Cigale	Restaurant	
1	9	0	2	8	19
2	6	0	5	3	14
3	5	0	1	1	7
Total	20	0	8	12	

Tableau 14

Nombre de sujets ayant réussi à l'épreuve des relations selon la condition expérimentale (n = 45)

Condition	Emission				Total
	Héron	Epouvantail	Cigale	Restaurant	
1	10	11	3	8	32
2	9	13	1	5	28
3	6	7	1	3	17
Total	25	31	5	16	

Tableau 15

Nombre total d'éléments de contenu mentionnés à l'épreuve de récit verbal pour les quatre émissions par l'ensemble des sujets selon la condition expérimentale

Condition	Emission				Total
	Héron (n = 450)	Epouvantail (n = 255)	Cigale (n = 1 260)	Restaurant (n = 285)	
1	62	82	71	119	334
2	70	86	82	121	359
3	81	70	63	78	292
Total	213	238	216	318	

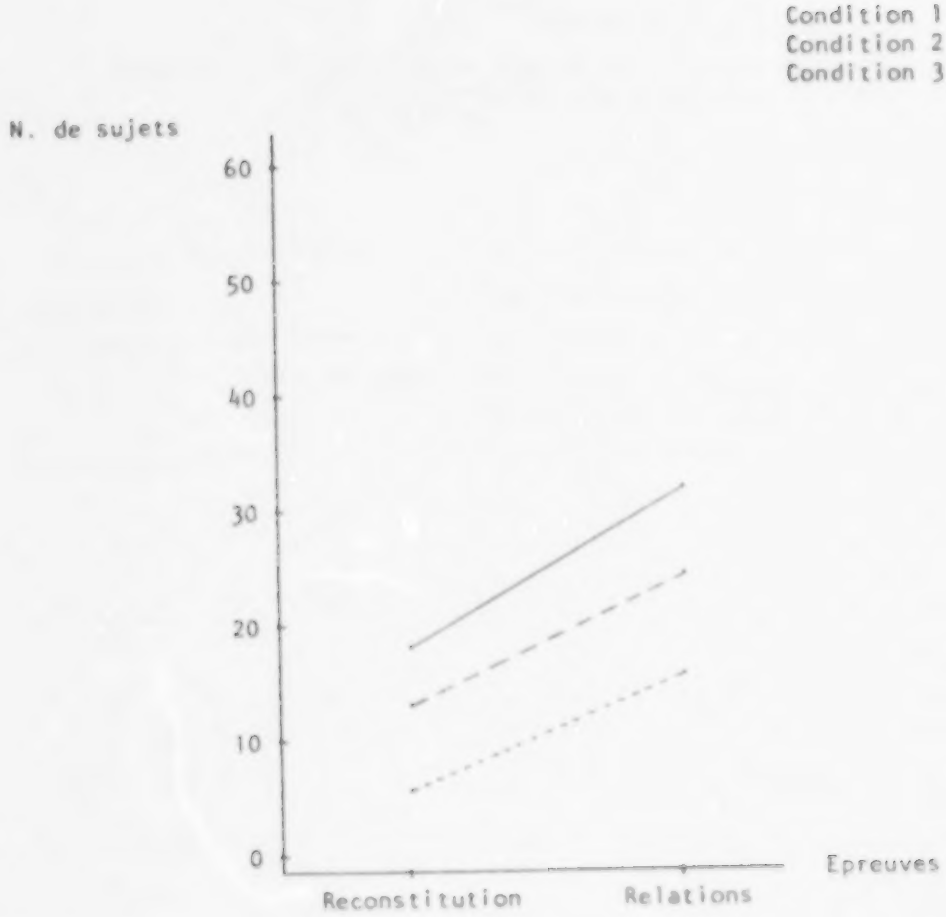


Fig. 4. Nombre total de sujets ayant réussi aux deux épreuves pour les quatre émissions réunies selon la condition expérimentale (n=60)

Tableau 16

Nombre de sujets ayant réussi à l'épreuve de reconnaissance selon la condition expérimentale (n = 45)

Condition	Reconnaissance				Total
	Personnage	Personnage et émission	Musique seulement	Tous les éléments	
1	13	3	6	2	24
2	12	0	3	0	15
3	11	1	1	0	13
Total	36	4	10	2	

Ces résultats pour la variable condition expérimentale sont contraires à ceux obtenus à l'analyse de variance. La raison qui peut expliquer cette contradiction est la suivante: plus de sujets réussissent à la condition 1 et/ou la condition 2 qu'à la condition 3 ce qui explique les résultats obtenus en regroupant. Mais parmi les sujets qui échouent, ceux des conditions 1 et 2 ont une cote plus basse, c.-à-d. font plus d'erreurs que ceux de la condition 3 ce qui explique que l'analyse de variance donne les conditions 1 et 2 moins bien réussies. Cette hypothèse comporte deux aspects:

- que les sujets des conditions 1 et 2 réussissent plus que ce que confirme l'analyse des résultats par la dichotomie;

- que les sujets des condition 1 et 2 ont des cotes plus basses que ceux de la condition 3.

Nous avons vérifié cette hypothèse en comparant les cotes obtenues par les sujets des conditions 1 et 2 aux trois épreuves de reconstitution, relation et récit verbal avec les cotes des sujets de la condition 3 à ces mêmes épreuves[1]. Cette hypothèse se confirme pour la condition 1, puisque les sujets obtiennent un

---

[1] Ces cotes sont celles figurant aux tableaux 3 à 6. Nous les avons additionnées pour chaque épreuve et chaque émission.

total de 504 pour les quatre émissions réunies et les trois épreuves, contre 623 pour la condition 3. Ce qui explique que la condition 1 est toujours moins bien réussie que la condition 3. Pour la condition 2, les sujets obtiennent une cote totale de 683 contre 623. A l'analyse de variance, pour deux épreuves sur trois la condition 2 égale la condition 3 ($1 < 2 = 3$) et pour l'autre épreuve la condition 2 égale la condition 1 toutes deux moins bien réussies que la condition 3 ($1 = 2 < 3$). La réussite aux deux conditions 2 et 3 se compare effectivement. C'est la condition 1 qui est décisive étant donné l'écart la séparant des deux autres conditions.

La diversité des conditions expérimentales s'intéresse à l'aspect utilisation des émissions de télévision. Les différences d'âge mettent en lumière l'influence du nombre de rappels des émissions sur la compréhension. L'utilisation que nous proposons est directe dans le sens que le rappel porte sur l'émission telle quelle par opposition à une utilisation proposant des activités analogues mais qui supposent la bonne compréhension des émissions[1]. Ce qui varie d'une condition à l'autre, ce n'est pas le genre de rappel mais le nombre.

---

[1] Lors de la pré-expérimentation, nous avons essayé un type d'utilisation analogue mais nous avons abandonné cette voie parce qu'elle nécessite trop de contrôles supplémentaires pour justifier des résultats concluants. Le rapport de pré-expérimentation contient le détail de ces épreuves analogues.

Nous avons constaté que les enfants comprennent moins que nous le supposions. Par exemple, nous avons partagé les données en dichotomie et il a fallu élargir la notion de réussite parce que prise au sens strict, elle ne contient que très peu de sujets. Et le rappel du contenu des émissions présentées n'améliore pas la performance. Les enfants qui commettent des erreurs une fois, le refont une deuxième fois, puisque rien n'intervient entre-temps pour les corriger. Si nous voulons améliorer la compréhension, nous devons intervenir. Cette intervention peut prendre deux directions:

- demeurer centrée sur la compréhension de l'émission;

- considérer l'émission comme un support à d'autres activités, comme une ressource à utiliser.

Dans la première possibilité, le rappel comme nous l'avons fait mais en corrigeant les erreurs des enfants est une première intervention possible. Cette intervention nécessite cependant certaines conditions pas très usuelles: pouvoir conserver l'enregistrement de l'émission, disposer de matériel (photos) des émissions. Mais ces conditions peuvent prendre différentes formes moins exigeantes, plus accessibles. Par exemple, si l'émission fait partie d'une série (comme c'est le cas la plupart du temps des émissions regardées à l'école), la répétition de cer-

tains éléments (personnages, décors, intrigues) remplace la conservation d'une seule émission. Quant aux photos ou bien les rempalcer par des dessins ou bien conseiller, pour les émissions scolaires, qu'elles soient comprises avec l'implantation des émissions. De telles photos ne pourraient être aussi précises et spécifiques que celles que nous avons utilisées lors de l'expérimentation. Mais elles pourraient quand même servir de "support" plus général. Cette première interventicn se centre sur le contenu de l'émission: elle s'appuie sur l'aspect de représentation de la réalité transmise par la télévision.

Le deuxième mode d'intervention quant à lui, considère la télévision davantage dans son pouvoir d'évocation, son pouvoir de faire penser à différentes réalités assez souvent inaccessibles quotidiennement. Dans cette éventualité, l'extension a la limite que les enfants et le professeur lui imposent. ...

Cette dernière possibilité d'utilisation des émissions de télévision est éloignée de celle que nous venons de décrire dans notre expérimentation mais elles ont en commun de considérer les émissions de télévision comme des sources de connaissance et la télévision en général comme un mode de connaissance qu'il faut apprendre à décoder. Assez souvent, la télévision est considérée comme une activité auto-suffisante: ce qui se passe durant la demi-heure ou l'heure d'écoute

de la télévision n'a besoin ni d'être discuté et relativé après coup, ni préparé à l'avance. Nous sommes tributaire d'une attitude face à la télévision qui est de tout prendre sans réaction ni attitude critique. Comme si la télévision était LA réalité.

Ainsi la variable condition expérimentale de notre expérience nous amène à suggérer que l'utilisation des émissions de télévision, autant celles présentées à l'école que celles regardées à la maison, fassent l'objet d'interventions spécifiques portant sur les contenus de chacune, considérées comme source de connaissance. En plus, ces émissions doivent susciter une intervention plus générale portant sur la télévision en général considérée comme médium de connaissance. Pour résumer par une image éculée: le contenu mais le contenant sont à inclure dans les utilisations à promouvoir.

b-3) La variable émission

Nous arrivons maintenant à la troisième variable, les quatre émissions présentées. Pour cette variable les résultats obtenus à l'une ou l'autre modalité de dépouillement des résultats sont relativement cohérents. L'analyse de variance donne à l'épreuve de reconstitution l'ordre de difficulté suivant: épouvantail < cigale < restaurant = héron. En utilisant la dichotomie nous conservons le même ordre des

émissions mais la distance entre l'épouvantail et la cigale est la même qu'entre le restaurant et le héron et la distance entre la cigale et le restaurant est plus ténue. La figure 5 illustre ce résultat pour les épreuves de reconstitution et de relations. A l'épreuve de relations, l'analyse de variance donne l'ordre de difficulté suivant: cigale = restaurant < héron = épouvantail. En regroupant les données, la distance entre la réussite aux émissions de la cigale et du restaurant est plus grande que celle entre le héron et l'épouvantail. Ce premier résultat, valable pour l'ensemble des sujets est ensuite repris pour chaque niveau d'âge et chaque condition expérimentale. Le groupe des enfants de 8 ans (fig. 6) est celui pour lequel la réussite à chaque émission est la plus semblable à la réussite globale représentée à la figure 5. Pour les enfants de 7 ans, les différences avec les enfants de 8 ans sont plus sensibles à l'émission de la cigale et la fourmi: à cette émission, les enfants de 7 ans réussissent de manière identifique aux deux épreuves (fig. 7). Enfin, la figure 8 montre la performance des 6 ans. Leur réussite est plus faible pour chaque émission aux deux épreuves et les trois émissions du héron, de la cigale et le restaurant sont également réussies (par deux sujets).

Le comportement des sujets à ces deux mêmes épreuves selon leur condition expérimentale est présenté aux figures 9, 10 et 11 pour les conditions 1, 2 et 3.

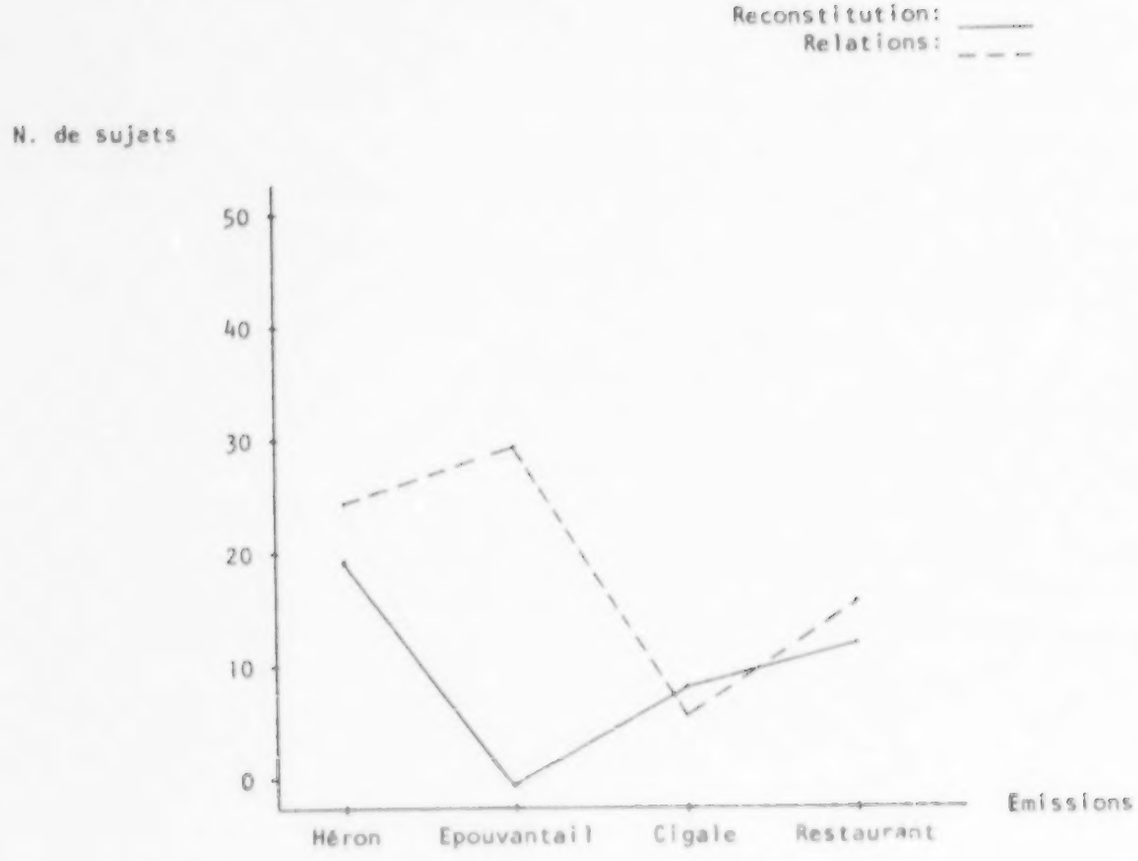


Fig. 5. Nombre total de sujets ayant réussi aux deux épreuves de reconstitution et de relations pour chaque émission (n=45)

Reconstitution: _____
Relations: _ _ _

N. de sujets

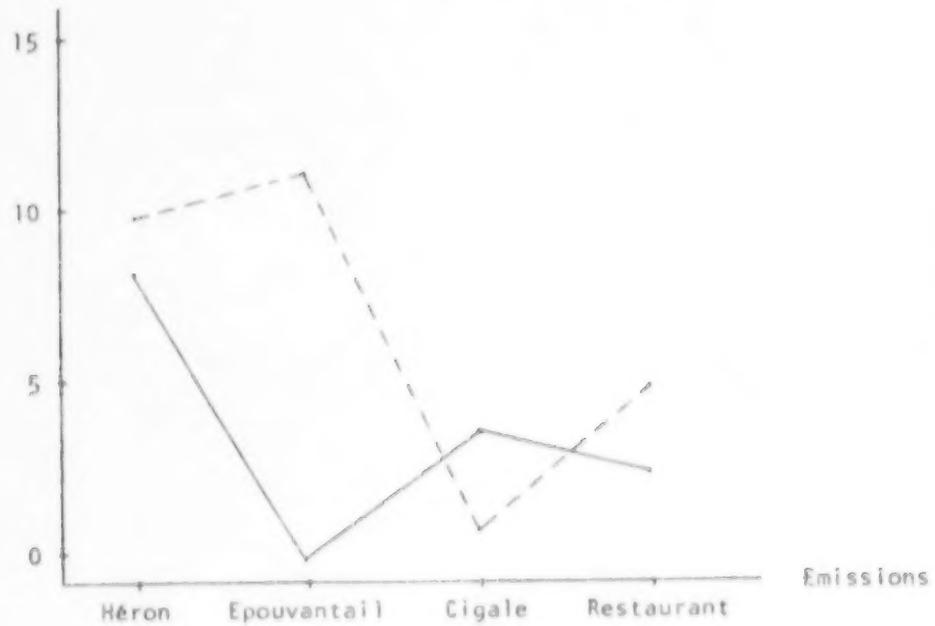


Fig. 6. Nombre de sujets de 8 ans ayant réussi aux deux épreuves de reconstitution et de relations pour chaque émission (n=15)

Reconstitution: ———
Relations: – – –

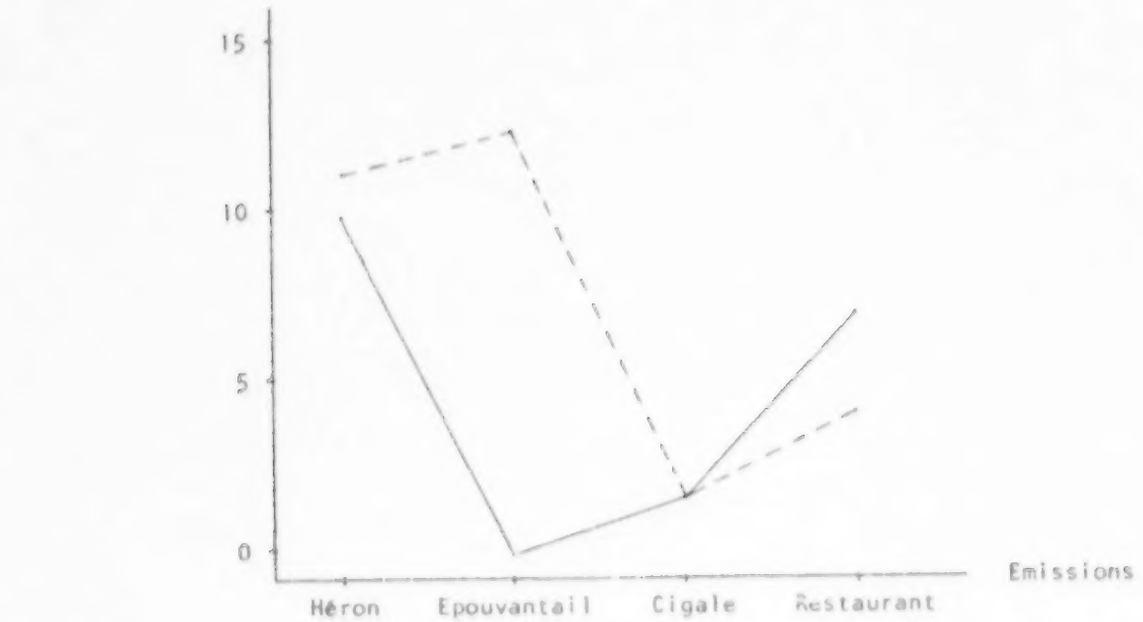


Fig. 7. Nombre de sujets de 7 ans ayant réussi aux deux épreuves de reconstitution et de relations pour chaque émission (n=15)

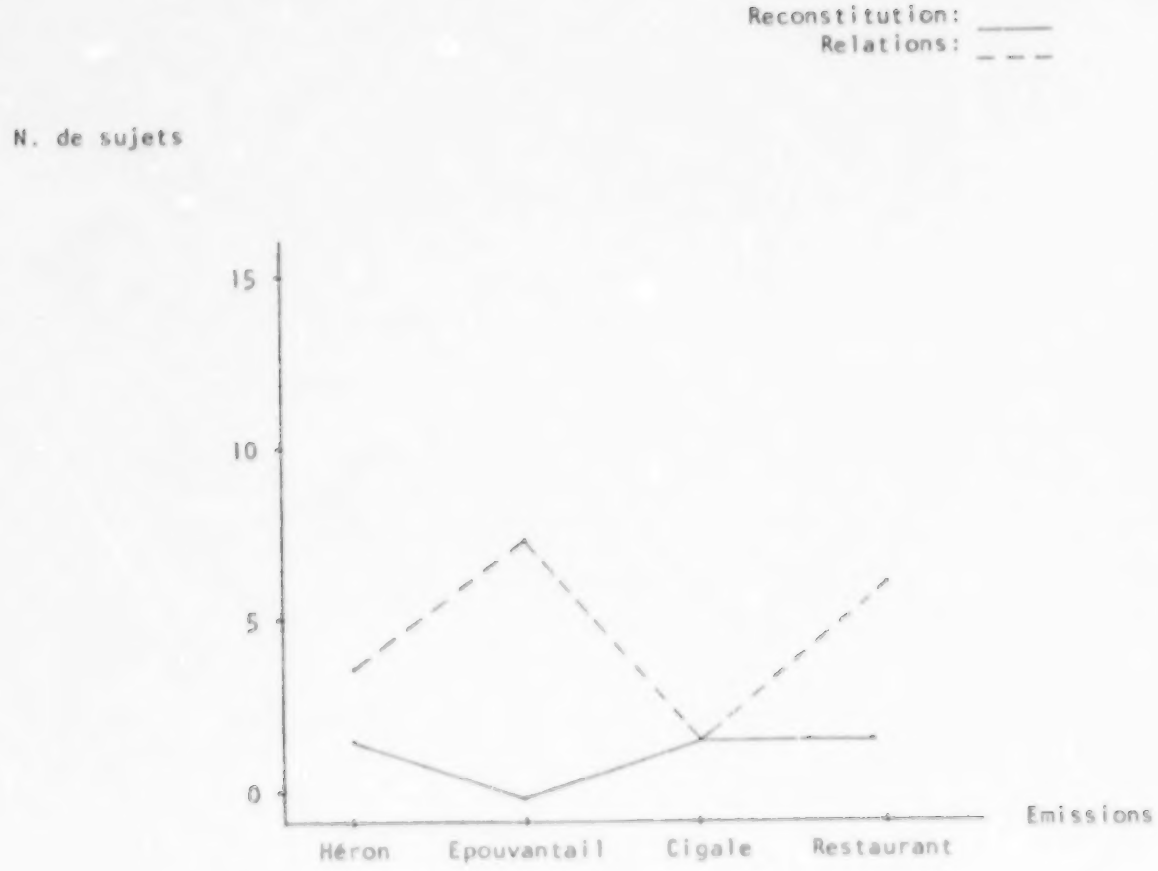


Fig. 8. Nombre de sujets de 6 ans ayant réussi aux deux épreuves de reconstitution et de relations pour chaque émission (n=15)

Reconstitution: _____
Relations: _ _ _

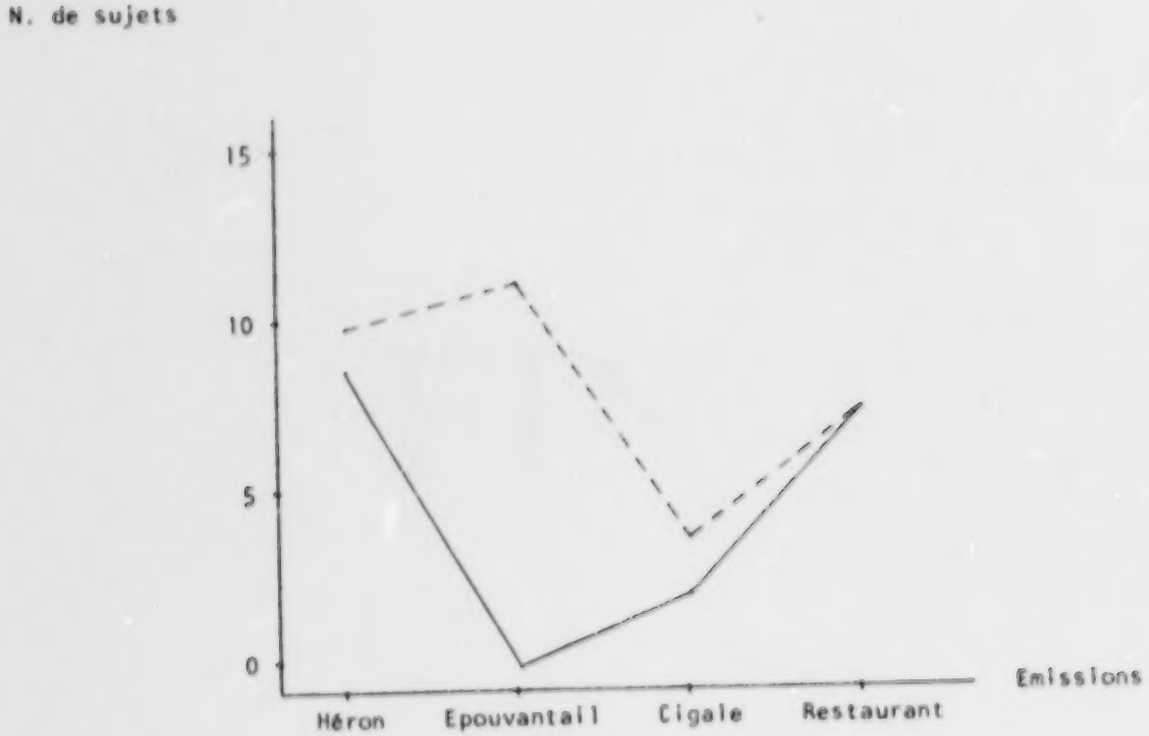


Fig. 9. Nombre de sujets de la condition 1 ayant réussi aux deux épreuves de reconstitution et de relations pour chaque émission (n=15)

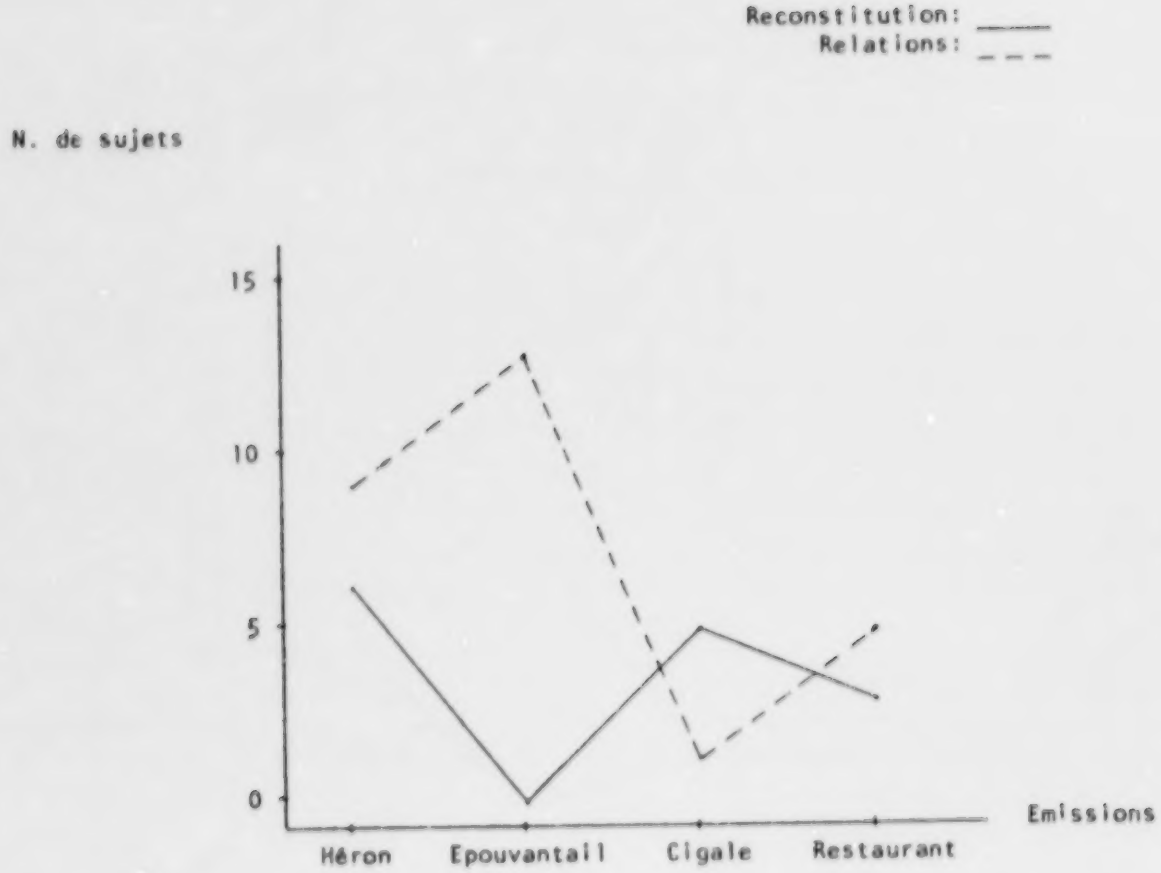


Fig. 10. Nombre de sujets de la condition 2 ayant réussi aux deux épreuves de reconstitution et de relations pour les quatre émissions (n=15)

Reconstitution: _____
Relations: _ _ _

N. de sujets

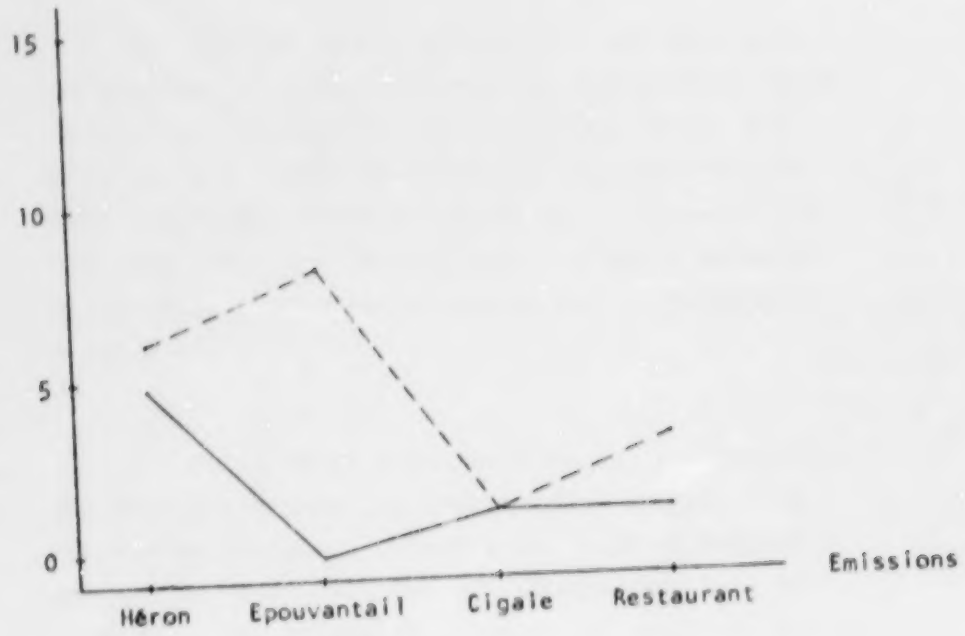


Fig. 11. Nombre de sujets de la condition 3 ayant réussi aux deux épreuves de reconstitution et de relations pour les quatre émissions (n=15)

Ces résultats se comparent à ceux obtenus pour la variable âge. Les résultats pour les sujets des conditions 1 et 2 sont semblables avec même une légère supériorité de la condition 2 sur la condition 1. La condition 3 se situe légèrement en dessous des deux premières.

Tous les résultats obtenus à ces deux épreuves montrent aussi que l'épreuve de relations est mieux réussie que l'épreuve de reconstitution. C'est dire qu'il est plus facile de travailler sur certains éléments précis de l'émission plutôt que d'embrasser d'un seul coup l'ensemble de l'émission. C'est l'émission de l'épouvantail qui est en grande partie responsable de cet écart.

Pour l'épreuve de récit verbal la comparaison des résultats obtenus aux quatre émissions, résultats exprimés en pourcentage, montre que les deux émissions toujours les mieux réussies sont l'épouvantail et le restaurant. Le tableau 17 présente ces résultats exprimés en fonction de l'âge des enfants. Le groupe des 8 ans est un tantinet meilleur que les deux groupes de 6 et 7 ans (fig. 12). Sensiblement le même résultat se retrouve en fonction cette fois de la condition expérimentale: les trois groupes sont cependant plus rapprochés que pour la variable âge (fig. 13). Le tableau 18 présente le pourcentage d'éléments de contenu pour les quatre émissions selon la condition expérimentale.

Tableau 17

Eléments du contenu exprimés en pourcentage à l'épreuve de récit verbal pour les quatre émissions, par l'ensemble des sujets selon l'âge

Age	Emission			
	Héron	Epouvantail	Cigale et fourmi	Restaurant
8 ans	20%	41%	9%	50%
7 ans	14%	23%	5%	35%
6 ans	13%	28%	3%	24%

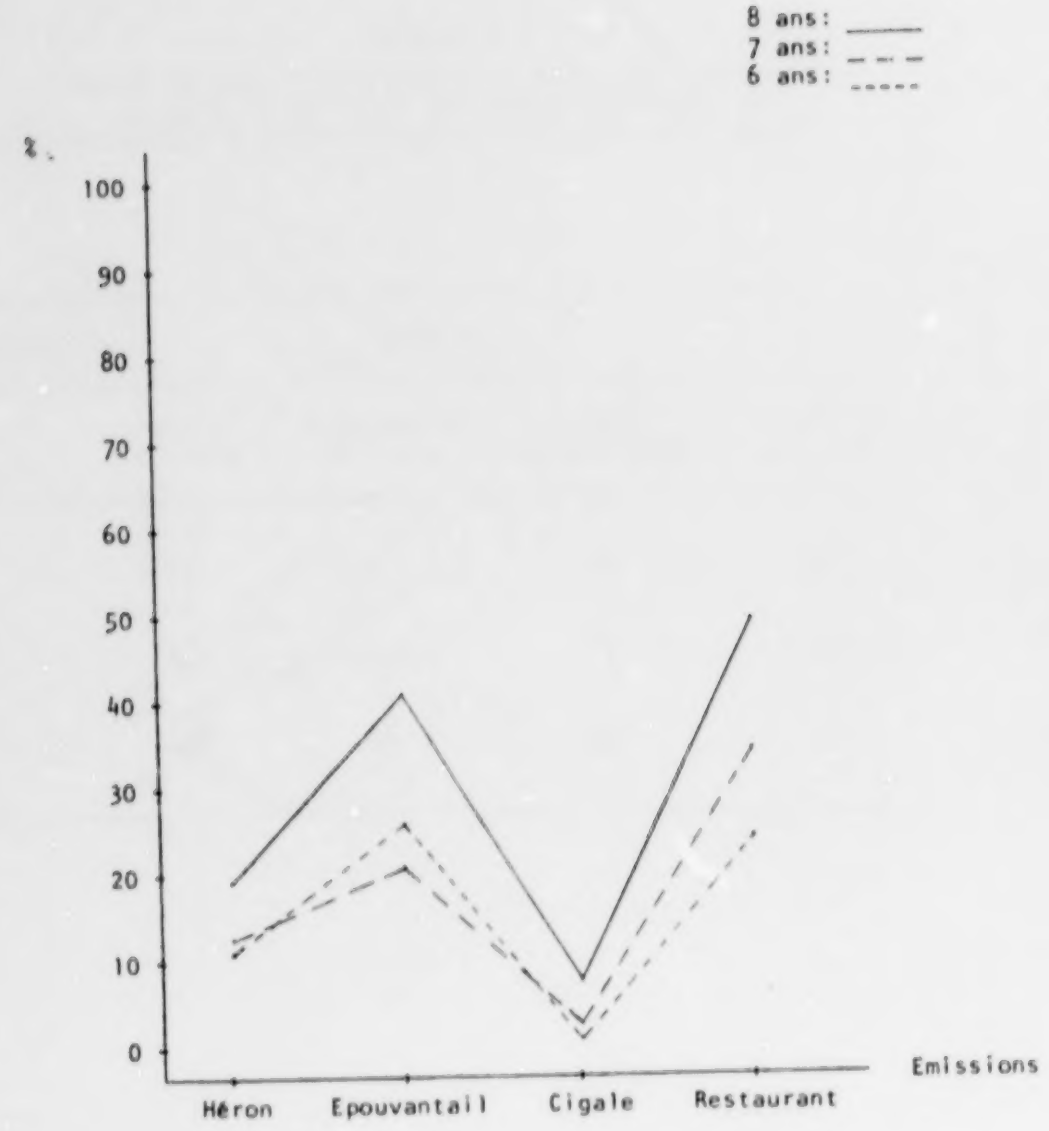


Fig. 12. Pourcentage d'éléments mentionnés à l'épreuve de récit verbal selon l'âge des sujets à chaque émission (n=45)

Tableau 18

Eléments de contenu exprimés en pourcentage à l'épreuve de récit verbal pour les quatre émissions, par l'ensemble des sujets selon la condition expérimentale

Condition	Emission			
	Héron (n = 450)	Epouvantail (n = 255)	Cigale (n = 1 260)	Restaurant (n = 285)
1	14%	32%	5%	42%
2	15%	34%	6%	42%
3	18%	27%	5%	27%

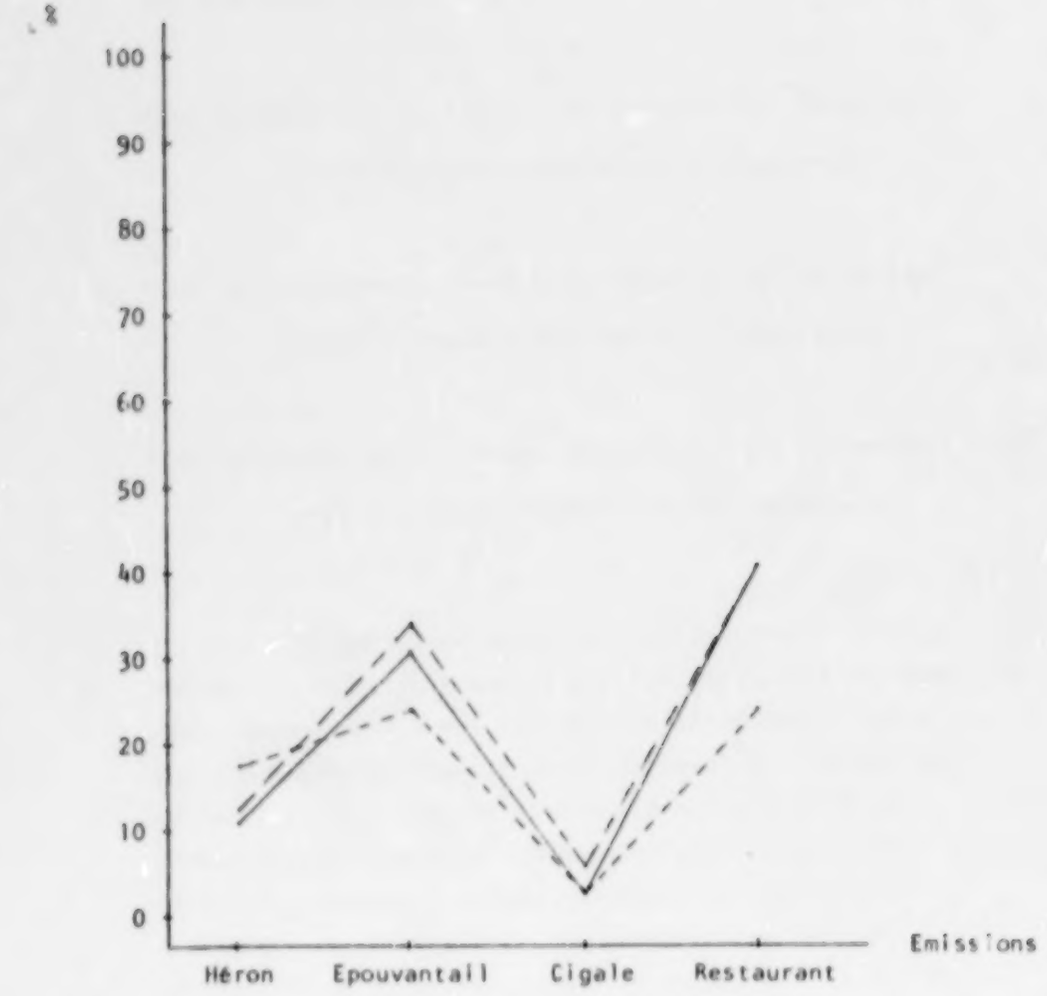


Fig. 13. Pourcentage d'éléments mentionnés à l'épreuve de récit verbal aux quatre émissions pour tous les sujets, selon la condition expérimentale (n=45)

L'analyse de variance montre un effet d'interaction entre la condition expérimentale et la réussite aux quatre émissions.

Pour la condition 1, l'ordre de réussite est le suivant:

cigale < héron < restaurant = épouvantail

Pour la condition 2, l'ordre de réussite est le suivant:

cigale = héron < épouvantail < restaurant

Pour la condition 3, l'ordre de réussite est le suivant:

cigale < héron < épouvantail = restaurant

La constance entre ces résultats et ceux obtenus par la dichotomie montre que les deux émissions les plus longues sont aussi les moins bien réussies. Nous avons discuté ce résultat antérieurement à l'analyse de variance et nous l'avons attribué à notre mode de dépouillement des données ramenées en pourcentage. Pour vérifier cette explication, reprenons le nombre total d'éléments de contenu tels que présentés au tableau 11 en fonction de l'âge des sujets et au tableau 15 en fonction de la condition expérimentale. La figure 14 montre ce résultat en fonction de l'âge aux quatre émissions. Première remarque, l'écart entre les émissions est beaucoup plus ténu: seule l'émission du restaurant maintient son avance et ce pour les trois groupes d'âge.

Deuxième remarque: le groupe des 8 ans se situe nettement au-dessus des deux autres.

Ces mêmes données en fonction cette fois de la condition expérimentale confirment l'avance du restaurant sur les trois autres émissions (fig. 15) alors que ces dernières sont relativement homogènes.

Le premier résultat obtenu en fonction de la longueur ou la durée des émissions s'estompe donc (partiellement du moins, puisque l'émission du restaurant maintient son avance) montrant bien que la transformation en pourcentage en était responsable.

Les résultats obtenus pour les quatre émissions montrent une différence de réussite significative entre les deux émissions les plus opposées. Les deux émissions intermédiaires quant à elles oscillent d'une position à l'autre. Ce résultat vaut pour l'une et l'autre modalité de dépouillement des résultats.

Nous tenterons maintenant de situer cette variable dans un cadre plus général et partant, d'en cerner les limites.

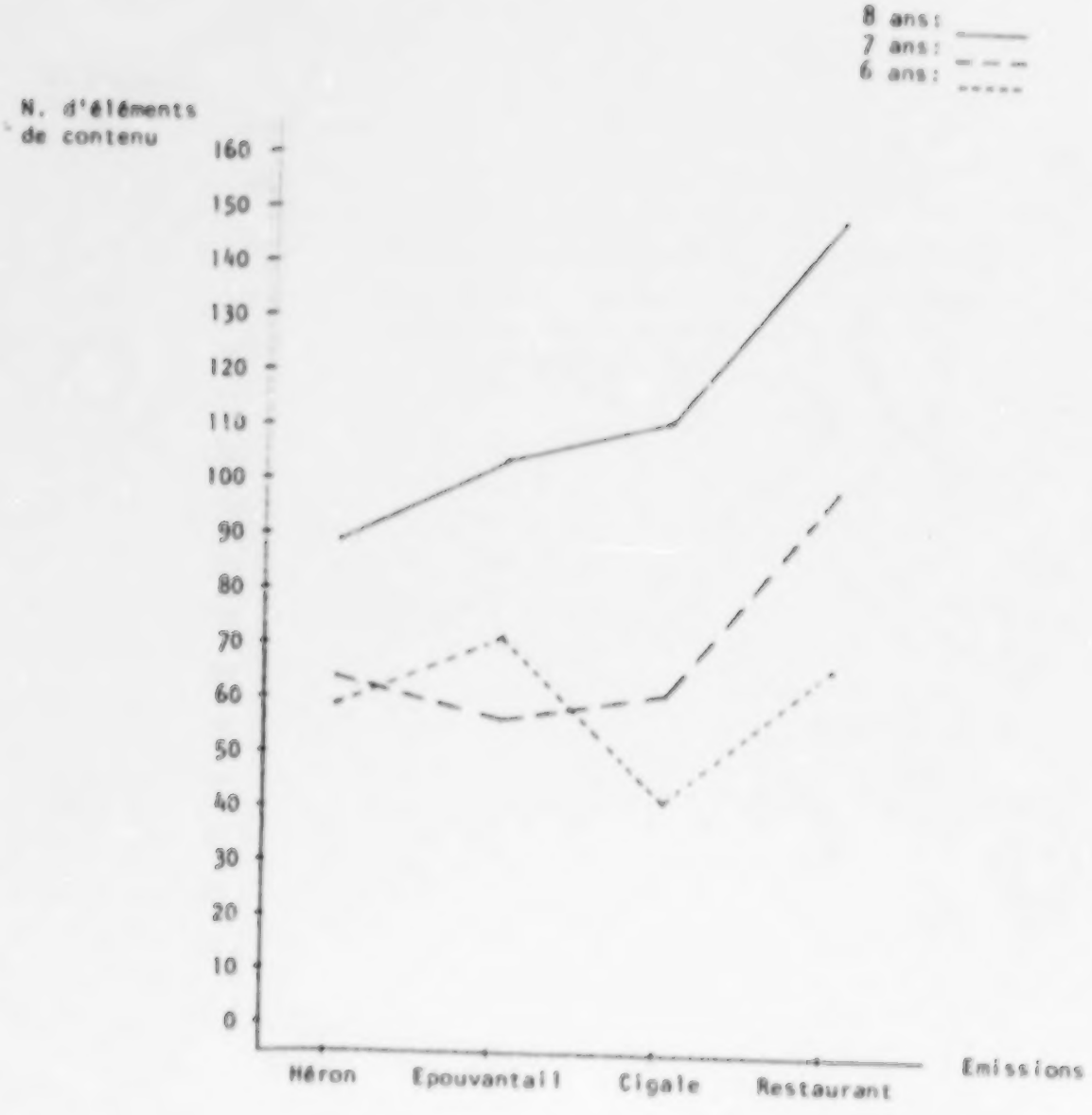


Fig. 14. Nombre total d'éléments de contenu mentionnés à l'épreuve de récit verbal selon l'âge des sujets aux quatre émissions

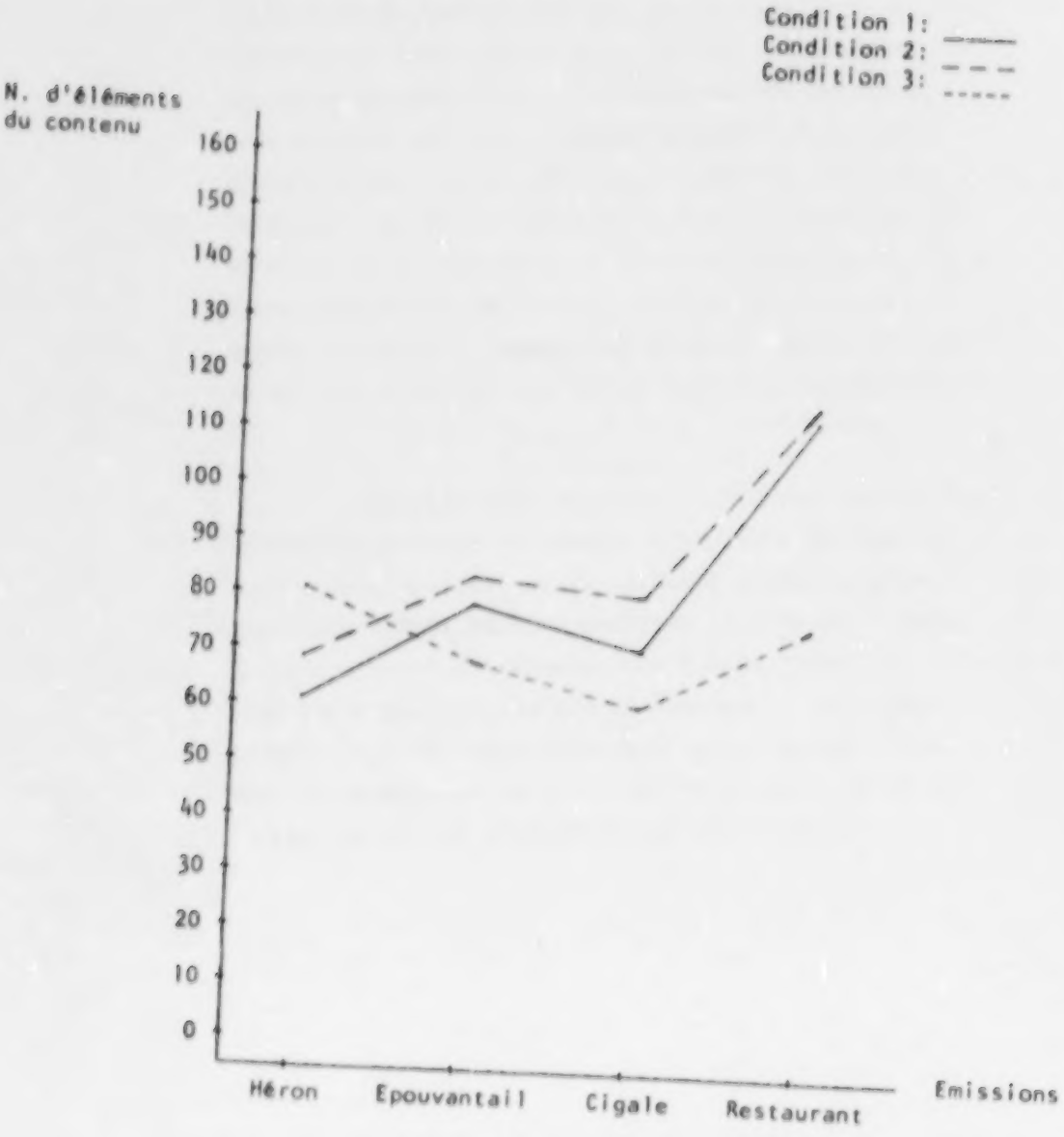


Fig. 15. Nombre total d'éléments de contenu mentionnés à l'épreuve de récit verbal selon la condition expérimentale pour les quatre émissions

Le choix de la variable rythme repose sur une contrainte méthodologique qui est la nécessité de faire varier plus d'un facteur à la fois et une constatation empirique puisque c'est l'observation des émissions pour enfants qui nous a amenée au choix de ce point d'opposition. Cette variable est décrite par trois facteurs: un de la catégorie technique (plans de caméra) un de la catégorie de la forme (son) et un troisième indépendant de notre grille de description (le nombre d'images). Comment après avoir décrit le rythme par ces trois catégories pouvons-nous le définir?

Le modèle de Jacquinot (1977) qui décrit les différents niveaux de travail d'écriture du film va nous servir pour situer la variable rythme au plan théorique. Nous pouvons analyser le film et l'image à trois niveaux différents: le niveau global, le niveau syntagmatique, le niveau iconique[1]. Le niveau global c'est la rhétorique de l'image, ou pour reprendre les catégories de notre grille ce sont les différentes structures d'ensemble des émissions.

---

[1] Jacquinot utilise volontiers les notions propres à la linguistique pour décrire l'écriture du film. Elle justifie cet emprunt parce que, selon elle, l'écriture du film reproduit la démarche linéaire d'un discours linguistique.

Hines (1973) a travaillé à ce niveau et il distingue cinq catégories d'émissions: le monologue, la narration, le dialogue, l'animation, la "pixilation". Ces catégories nous ont servi pour composer notre catégorie 2. Mais nous n'avons pas tenu compte de cette catégorie dans le choix de nos émissions; elle fait partie des caractéristiques complémentaires des émissions choisies.

A l'opposé du niveau global nous pouvons choisir de travailler au niveau iconique et chercher dans chaque image les éléments signifiants. Cette approche est celle de Salomon (1977) qui relie différentes caractéristiques de l'image aux opérations mentales qu'un sujet peut effectuer. Son propos, on s'en souvient, montre que les mouvements de caméra constituent des modèles d'opérations mentales que l'enfant peut imiter, intérioriser, schématiser et finalement appliquer à de nouvelles situations. Pour travailler de cette façon, il faut bâtir des prorotypes taillés sur mesure et répondant à certaines caractéristiques bien précises.

Il existe enfin un troisième choix possible qui se situe au niveau de "l'articulation des plans et séquences entre eux". C'est le niveau syntagmatique du travail d'écriture des émissions de télévision toujours selon Jacquinot. La variable rythme se situe

en partie à ce niveau mais porte plutôt sur l'accumulation des plans et des séquences, par le facteur nombre d'images. Le rythme emprunte aussi au niveau iconique par le type de plans et la bande sonore. Mais encore là surtout sur un plan quantitatif.

Le type de plans nous donne indirectement le nombre d'éléments contenus dans une image: un plan d'ensemble comporte plus d'éléments qu'un gros plan ou un plan buste. La bande sonore enfin nous intéresse par l'aspect du ton employé ou du débit mais non du contenu comme tel.

Nous inspirant de ce modèle théorique, nous définissons la variable rythme comme exprimant la fréquence des informations diverses transmises au plan audio et visuel.

Nous pouvons aussi décrire cette variable au plan méthodologique, comme la résultante de quelques catégories. Et cet aspect est à retenir puisqu'il s'applique à des situations différentes et permet l'évaluation de bien des variations dans le style des émissions. Par exemple, nous pourrions conjuguer la catégorie discours avec celle des personnages et de la bande sonore. Toutes trois forment une nouvelle variable. Ou encore, la catégorie discours avec le support visuel correspondant (c.-à-d. les plans de caméra). Le

choix de nouvelles variables répondant à différents besoins. Les exemples que nous donnons à partir de la catégorie du discours ne tiennent pas du hasard. Une constatation que nous avons faite (et d'autres l'ont faite avant nous), c'est que beaucoup d'émissions présentées aux enfants sont verbales: on parle beaucoup plus qu'on ne montre. C'est un aspect à approfondir pour d'une part inventorier les principaux types de discours utilisés et leur impact auprès des enfants, et d'autre part suggérer de nouvelles modalités de productions d'émissions.

Ce niveau de travail sur les émissions de télévision par des variables résultantes de quelques catégories clés est opérationnel. Il nécessite cependant, presqu'obligatoirement une condition supplémentaire: celle de produire ses propres émissions plutôt que d'être tributaire des émissions de télévision commerciale. Sinon, se pose un problème d'interprétation des résultats.

En effet, deux lacunes se retrouvent dans l'approche que nous avons eue:

- les variables complémentaires au rythme ne sont pas toutes égales d'une émission à l'autre;

- les émissions choisies sont peu nombreuses.

Nous avons essayé d'atténuer l'influence de ces variables en les maintenant à l'intérieur d'une marge de variation, mais elles sont néanmoins toujours présentes et leur influence exacte est difficile à préciser. Prenons le contenu par exemple. L'émission du méchant héron raconte l'histoire d'un héron, animal pas très familier de beaucoup d'enfants, qui veut manger des carpes, autres animaux pas très familiers. Le héron profite d'une sécheresse qui sévit, promet aux poissons de les transporter dans un autre étang rempli d'eau et en fait il les mange. Le héron est méchant et hypocrite, dit le narrateur. A l'inverse l'émission de la cigale et la fourmi est plus familière à l'enfant, étant empruntée aux fables de La Fontaine. Mais le récit se compose d'une foule de détails et d'informations présentés rapidement et sous un mode non-verbal. Quant à l'épouvantail, il met en scène des personnages fictifs (genre marionnettes) à qui arrivent des événements magiques, comme se servir des corneilles pour voler ou voir dans un miroir appelé goutte de rosée ce qui se passe ailleurs. D'où le titre de l'épouvantail magique. Le récit est entrecoupé de chansons reprenant certains événements de l'histoire.

Ces trois premières émissions ont en commun de mettre en scène des animaux qui vivent des péripéties diverses. La quatrième émission est différente sur ce point. Cette émission est non-verbale et présente une séquence d'un humour un peu subtil: un

homme arrive dans un restaurant où tout se déroule d'une manière inusitée: la serveuse est indifférente et ne veut pas être dérangée. Par signe, le client parvient à faire comprendre ce qu'il veut, c'est un sandwich au poulet. La serveuse lui donne alors un poulet entier entre deux tranches de pain. Après quoi le client doit laver sa vaisselle, nettoyer le comptoir, payer lui-même et quand celui-ci vient pour partir la serveuse attire son attention sur une pancarte: "Revenez souvent car vous servir est un plaisir".

Les quatre émissions présentent toutes un caractère d'invraisemblance[1]. Dans certains cas, on fait parler des animaux en leur prêtant des intentions ou des sentiments humains: le héron est hypocrite et menteur; dans l'émission de la cigale et la fourmi, les activités proposées ressemblent à des activités humaines. Par exemple, la vraie cigale chante; celle du film joue de la guitare dans un orchestre et elle met ses boucles d'oreilles avant. Pour ces deux émissions, l'invraisemblance réside dans l'anthropomorphisme. Pour l'épouvantail, l'invraisemblance c'est la magie. Cet épouvantail en tournant amène le vent et les tempêtes, la sorcière en tombant du ciel ne se blesse pas, les corneilles peuvent transporter la sorcière sur leur ailes. Pour le restaurant l'invraisem-

---

[1] Nous avons été étonnée de constater jusqu'à quel point ce caractère est fréquent dans les émissions pour les jeunes. Pourquoi? Une justification qui revient souvent fait appel à l'imaginaire des jeunes, à leur sens développé du fantasme et du rêve. Une étude un peu critique sur ce thème serait bien intéressante et remplie de surprises ...

blance est un peu plus subtile puisqu'elle est basée sur une inversion de rôles entre la serveuse et le client.

Ces émissions ont aussi une durée variable. C'est un autre aspect différent entre les émissions. Cette variable est cependant mieux contrôlée puisque les deux émissions longues ne sont pas les moins bien réussies, ni les mieux réussies et les deux émissions courtes occupent des positions variables dépendant des épreuves considérées.

Les variables complémentaires, surtout le contenu, peuvent interférer avec la variable rythme. C'est là la première lacune. La seconde lacune porte sur le nombre d'émissions. Quatre émissions ce n'est pas beaucoup. La solution n'est pas d'augmenter le nombre ce qui alourdit l'expérimentation, mais plutôt de mieux contrôler les émissions présentées.

Bien qu'une certaine prudence doive guider l'interprétation du résultat obtenu, à cause notamment des deux faiblesses que nous venons de décrire, le rythme variable des émissions semble effectivement déterminer la compréhension.

L'utilisation d'un rythme rapide est considéré par certains producteurs comme un facteur de succès: plus l'émission montre des images et fait en-

tendre, plus les enfants risquent d'être intéressés et d'aimer l'émission. Cette raison ressemble à celle donnée par les producteurs pour justifier les émissions à contenu violent. Economie et efficacité. Ce raisonnement s'appuie aussi sur certains résultats de recherche notamment ceux de l'émission Sesame Street, qui utilise les changements fréquents de séquences après avoir constaté que les enfants de 3 à 5 ans préféraient des émissions à modules, genre annonces publicitaires.

Le rythme plus ou moins rapide est à employer avec discernement. D'une part, nous ne savons pas bien à partir de quel seuil la fréquence des informations influence la compréhension. Quant à nous, nous avons constaté que les différences doivent être marquées puisque nos deux émissions classées intermédiaires ne présentent pas de différence significative constante. Leur position varie selon les épreuves considérées.

D'autre part, le rythme rapide possède un aspect d'excitation voire de surcharge nerveuse. Et encore là, nous ne connaissons pas les seuils tolérables pour de jeunes enfants. Vouloir capter leur attention c'est valable mais pas à n'importe quel prix. Maintenant établi que le rythme a un impact, il reste à préciser les multiples façons positives dont cette variable peut être utilisée dans la production d'émissions.

CHAPITRE IV

Interprétation et conclusion

La question détermine la réponse. Définir une question pertinente fait partie d'une démarche de recherche, dont elle constitue en fait un élément important. Nous retracerons brièvement les principales étapes qui nous ont graduellement conduite à la problématique actuelle.

1. Le chemin parcouru

Le point de départ de cette recherche est de définir un mode d'évaluation plus qualitatif permettant de cerner l'influence réelle de l'écoute de la télévision pour des jeunes enfants de trois à six ans. L'influence réelle d'une émission se mesure par les changements qu'elle opère dans la vie quotidienne. C'est la question de fond pour la plupart des chercheurs en matière de télévision. Elle est aussi peu opérationnelle comme telle.

Nous avons commencé notre exploration en observant des enfants de 3 à 5 ans dans une garderie. Nous les avons observés dans leurs choix de jeux, dans leurs discours, dans leurs interactions en remarquant les "traces" que laissent la télévision. Peu de choses sauf à l'occasion quelques références à des personnages bien connus (ex.: la femme bionique) quelques jeux d'imitation de personnages extra-terrestres et bien entendu les jeux de cowboys, de bandits et de méchants. Dans un sens strict, l'influence de la télévision n'est pas évidente; une étude sur la thématique des jeux des enfants montrerait probablement une similitude

entre ceux-ci et certains contenus de la programmation télévisée.

Deuxième étape de notre exploration, nous avons observé les enfants en situation d'écoute de la télévision. Nous avons noté leurs réactions.

Les changements de séquences ponctués de musique, tous les dessins animés, les personnages connus attirent toujours l'attention. L'écoute des enfants est marquée de moments d'inattention et leur réaction à ce qu'ils voient ou écoutent est souvent inattendue: ils trouvent drôles des remarques ou des attitudes qui sont pour des adultes banales et ne réagissent pas à des séquences que nous, adultes, trouvons bien adaptées à des enfants. Au premier abord, leurs réactions sont assez souvent déroutantes. En groupe particulièrement, l'écoute est une activité parmi plusieurs autres qui se déroulent entre les enfants simultanément.

Troisième étape de notre exploration, nous avons voulu savoir si les enfants connaissaient les personnages et les émissions à l'affiche à ce moment-là (automne 1977). Nous sommes allée à Télé-Métropole et à Radio-Canada chercher des photos des émissions les plus populaires. Pour le choix des photos nous avons consulté les cotes d'écoute de Nielsen et BBM. Nous avons retenu un total de 64 photos. Les enfants les plus jeunes (3-4 ans) disent reconnaître les personnages mais ils ne peuvent ni les nommer ni identifier

l'émission où ils apparaissent. Les enfants plus vieux (5 ans) nomment les personnages les plus populaires et identifient les émission les plus connues. Sur 10 enfants de 5 ans, 7 ont reconnu Tarzan, Bobino et Picotine; 6 ont reconnu Daniel Boone et 5 le Jardin des étoiles, le Grenier, le Jardin de Pierrot et Virginie[1].

Parrallèlement à ces incursions en garderie, nous dépouillons la littérature existante dans ce domaine. Rendue à ce point, nous reconsidérons notre problème de recherche.

Le problème de l'impact des émissions sur les comportements des enfants commence à être délaissé. A la suite particulièrement des études sur l'apprentissage de la violence et de l'agressivité par l'écoute d'émissions à contenu violent, on se rend compte que l'impact de la télévision n'est pas aussi simple, aussi direct, aussi immédiat ni aussi observable qu'on l'aurait souhaité. Il faut tenir compte de facteurs variés qui modifient cet impact. Les observations que nous avions faites coïncident aussi avec cette position.

La question qui pointe alors concerne la connaissance du médium télévision dans ses possibilités diverses et la compréhension qu'ont les enfants de ce qu'ils regardent et écoutent.

---

[1] A remarquer que cette étape s'est déroulée durant l'automne 1977: les réponses sont relatives à la programmation de cette époque.

Cette question de compréhension est en quelque sorte préalable à l'impact. Le changement dans les comportements suppose que l'enfant intègre quelque chose du message télévisuel. L'intégration présuppose à son tour la compréhension et la rétention de certains ou de tous les éléments de l'émission. Et il est plus accessible de définir la compréhension même si son lien avec la question de départ est plus éloigné. La compréhension apparaît comme la meilleure façon de poser la question.

La connaissance du médium télévision subit un cheminement semblable mais avec certains handicaps en plus: il existe peu ou pas de modèle de référence permettant de définir et de délimiter le champ d'étude. Certains aspects sont mieux connus, par exemple les valeurs véhiculées par la télévision. D'autres aspects concernent la structure même du message et de sa production sont à peu près inconnus. Et c'est dans cette voie que se dessine la prochaine étape. Sans cependant délaisser les aspects plus familiers il devient nécessaire de compléter la connaissance en abordant le médium dans sa spécificité. C'est alors que nous décidons de nous centrer sur les caractéristiques formelles d'émissions de télévision.

Ce cheminement suit une certaine logique, à tout le moins un enchaînement cohérent; ce qui n'est pas dit ce sont les objectifs de cette démarche.

Nous visons à dégager au triple plan de la production, de l'utilisation et de l'évaluation des éléments d'intervention pour:

- supporter la production en télévision éducative;
- guider l'utilisation de la télévision comme matériel didactique dans son sens large;
- fournir des critères permettant une certaine évaluation des productions télévisuelles ou à tout le moins en faciliter la lecture.

Ces objectifs supposent la mise en place de méthodes de travail accessibles et le développement d'expertise ou de connaissances disponibles et utilisables dans ces trois contextes. La recherche que nous avons relatée a réalisé l'un et l'autre ... partiellement. En résumé,

- au plan de la méthode de travail, elle fournit:
  - une grille de description des émissions;
  - la définition de variables-clés obtenues par un regroupement de quelques sous-catégories;
  - des épreuves d'évaluatio de la compréhension et de la rétention;
- au plan des connaissances acquises, elle montre:
  - que les enfants de 6, 7 et 8 ans peuvent se comparer avec quelques nuances dans la compréhension qu'ils ont des émissions;

. que ces enfants comprennent moins bien que nous pouvions le supposer, mais que le nombre de rappels n'influence pas leur compréhension. Les utilisations souhaitées pour ces émissions relèvent de l'intervention plutôt que du rappel. Cette intervention serait double: spécifique pour chaque contenu d'émission et générale face au médium télévision;

. que le rythme influence la compréhension: l'émission chargée d'informations est plus difficile à comprendre que l'émission dont le rythme est plus lent. Les différences entre les émissions doivent cependant être assez importantes. Le seuil à partir duquel les informations sont trop nombreuses demeure indéterminé.

2. La limite de cette recherche

La recherche laisse en suspens bien des questions qu'elle a par ailleurs fait ressortir. Seule, sans continuation, elle est incomplète pour plusieurs raisons que nous avons regroupées en trois parties.

- elle omet des aspects comme le contenu et les valeurs véhiculées dans nos émissions pour enfants. Cet aspect du contenu est d'ailleurs souvent décrié: les contenus proposés sont aliénants, violents, répétitifs, etc. Nous avons précédemment mentionné ces aspects: ils ont été étudiés, mais fort peu dans le contexte de la production québécoise pour enfants;

- elle est un effort isolé qui ne s'inscrit dans aucune démarche plus générale; elle ne participe à aucune préoccupation concertée. Nous obtenons certains résultats qui débouchent sur d'autres questions. C'est un premier point.

Le second point c'est que les choix que nous avons faits comportent une part d'aléatoire puisque les préoccupations qu'ils traduisent ne s'insèrent pas dans une finalité plus grande.

Un troisième point enfin, c'est que toutes les informations recueillies en cours de route ne sont pas utilisées et/ou réinvesties. En fait, cet aspect d'isolement nous semble bien important car il rend relativement stérile le travail accompli;

- cet isolement entraîne aussi des conséquences pratiques, par exemple l'impossibilité de construire des prototypes sur lesquels travailler. Cette condition nous apparaît maintenant comme assez déterminante dans ce genre de travail. La construction de tels prototypes peut remplir au moins deux fonctions:

  . en continuité avec ce que nous avons fait, mieux centrer l'influence de certaines variables dans la compréhension des émissions, en contrôlant les caractéristiques complémentaires;

  . dégager des propositions d'émissions en fonction de différents publics et différents objectifs éducatifs. La pauvreté de la production télévisuelle est souvent déplorée.

  La critique la plus récente est celle contenue dans la revue Relations (août 1979) lors d'un dossier consacré à la télévision et l'enfant. L'article de Gabriel Larocque en particulier parle de l'imagerie télévisuelle et dénonce "l'espèce de facilité qui fait glisser l'imagination vers les stéréotypes, les représentations erronées" (p. 208). Il identifie différents types d'imagerie télévisuelle qu'il regroupe en 5 catégories: l'erroné, l'invraisemblable, le stéréotypé, l'hyper-verbalisme et le poétique. Cette dernière catégorie jetant un baume sur l'ensemble.

3. Les niveaux d'intervention en télévision

L'élaboration de critères de qualité en matière de télévision, au plan de la télévision éducative mais aussi pour la télévision en général devient de plus en plus nécessaire. Et en ce domaine l'intervention du ministère de l'Education est requise; la voix la plus récente étant encore celle exprimée dans le dossier de la revue Relations:

> *"Je ne comprends pas (...) pourquoi le ministère de l'Education n'intervient pas dans ce domaine des communications de masse, lieu de plus en plus privilégié d'identification culturelle" (p. 201).*
>
> *Robert Toupin*

Ces critères de qualité portent autant sur les contenus et valeurs que sur les modes de production et les styles d'émission. Sur ce plan, les modes d'intervention peuvent être multiples:

- à partir d'une grille de description comme celle que nous avons esquissée (mais complétée), proposer des niveaux de lecture des émissions de télévision: parler des émissions en tenant compte du contenu, de la forme, de la technique, de la structure d'ensemble;

- à l'aide de cette grille, dégager différents patterns d'émissions en regroupant quelques catégories comme nous l'avons fait pour le rythme. De cette façon, arriver à différentes classifications des émissions, en fonction de ces niveaux;

- dégager des exigences minimales pour la production d'émissions. Pour le matériel didactique, des critères spécifiques axés sur les programmes scolaires guident l'approbation ou le refus. D'autres critères plus généraux complètent ces exigences: le matériel doit aussi répondre à d'autres impératifs, par exemple être exempt de stéréotypes discriminatoires portant sur la race, le sexe et l'ethnie.

  De la même façon, pour des émissions de télévision de tels critères sont importants. Dans ce domaine cependant, la référence est plus difficile à déterminer. C'est l'enfant d'une part mais aussi une certaine exactitude face à la présentation des faits, un souci d'amuser mais pas au détriment de tout contenu ou situation stimulante.

  Nous ne prétendons pas ici essayer de trancher cette question. Nous reconnaissons qu'elle est difficile mais capitale.

  Les producteurs soutiennent aussi que les émissions faites de violence et de conflits sont plus faciles à réaliser. Pour une demi-heure ou une heure de diffusion, le déroulement de l'action violente permet une rapide exposition de la situation, un développement bref des caractères, une progression rapide vers le climax et même du temps pour un dénouement moral et/ou excitant (Baldwin et Lewis, 1972 cités par Leifer et autres, 1974).

  Cet impératif est justifié, mais il doit être possible aussi d'encourager et de susciter d'autres types de productions.

Sous certains aspects, les émissions de télévision sont du matériel didactique[1]. A ce titre les critères proposés

---

[1] Du matériel didactique au sens défini dans le document: Politique d'approbation du matériel didactique. Document de travail 1979-09-21: "Tout objet, document, ouvrage ou oeuvre dont le message, c.-à-d. les notions qu'il explique ou illustre et les activités qu'il propose, est choisi et organisé en vue d'aider les élèves à suivre un programme d'études".

pour l'approbation de manuels peuvent inspirer ceux pour les émissions de télévision. Nous disons bien inspirer parce que bien que similaires, des points de démarcation importants séparent les deux domaines.

Les trois niveaux d'intervention décrits chevauchent deux points de vue: celui de producteurs d'émissions et celui de censeurs ou d'évaluateurs face à la production en télévision éducative mais aussi face à la télévision pour enfants en général. Car, pour les enfants qui écoutent une émission de télévision la distinction entre télévision éducative et télévision commerciale n'existe pas.

Il existe enfin un quatrième niveau d'intervention visant cette fois le développement d'une pédagogie de la télévision. On ne trouve nulle part dans le projet scolaire une place à l'analyse du médium télévisé et à sa relation avec les valeurs. L'école doit "initier l'écolier aux rudiments du médium: lecture de l'image, réalisation de programmes, signification du geste, décodage de la publicité, introduction au langage du roman ou du cinéma télévisé" (Relations, août 1979, p. 202). Il faut apprendre à considérer l'écoute de la télévision comme une ressource utilisable avec discernement. Savoir utiliser la télévision au niveau de l'analyse du médium certes, mais aussi des contenus présentés. Tout n'est pas invraisemblable, fictif, erroné. Il existe aussi des émissions dont on peut tirer parti parce qu'elles sont des sources d'information appréciables sur une époque donnée (histoire) ou sur un pays (géographie),

sur les conditions de vie (sciences humaines, économie, valeurs morales et religieuses), sur l'organisation sociale et politique, sur la famille, etc.

4. Les recommandations finales

Ces diverses interventions conjuguent des apports diversifiés:

- les pédagogues qui définissent les programmes scolaires pour l'intégration d'une pédagogie de la télévision dans ces programmes;

- les producteurs pour la définition de critères de qualité en matière de télévision éducative;

- les évaluateurs pour l'orientation de la production à partir de ce qui existe déjà, des efforts déployés ailleurs, des aspects à privilégier, etc.;

- des évaluateurs aussi pour la rétroaction aux producteurs en cours de production;

- les animateurs pour le soutien aux professeurs afin de les aider à dépasser certaines craintes ou encore une insouciance trop inconditionnelle.

Ces interventions doivent être concertées et se concentrer à l'intérieur d'un même dossier. Une Direction comme celle du matériel didactique devrait revendiquer le parrainage de ce dossier.

Dans un tel dossier tous les aspects ne sont pas d'égale difficulté: certains sont plus abordables, d'autres plus difficiles à définir. Par exemple, l'utilisation de la télévision commerciale à l'école. C'est une idée qui est loin d'être nouvelle et qui est facilement abordable. Mc Dowell (1956) proposait d'utiliser la télévision commerciale pour enseigner les sciences sociales dans les écoles secondaires[1]. Les conclusions de son expérience étaient satisfaisantes dans les conditions suivantes:

- visionner dans des conditions acceptables;
- avoir déterminé des objectifs généraux et spécifiques;
- avoir effectué une préparation de classe;
- avoir pré-expérimenté et validé sa technique;
- avoir évalué soi-même le matériel soumis aux étudiants;
- évaluer les résultats avec les étudiants.

Cette utilisation pose deux problèmes: l'horaire non flexible de la télévision et l'impossibilité de revenir sur l'émission. L'introduction du vidéo permet maintenant de contourner ces deux problèmes puisqu'il permet de "repiquer" toutes les émissions désirées et de les utiliser com-

---

1 Ce compte rendu de la recherche de Mc Dowell fait partie de l'exposé de Danièle Brady communiqué au colloque de la Recherche Québécoise sur la télévision qui s'est tenu les 5 et 6 novembre dernier. Cet exposé sera publié dans les Actes du Colloque qui paraîtront en janvier prochain.

me on veut et quand on veut. Il est aussi possible d'arrêter un ruban magnétoscopique, de retourner en arrière, etc.[1] Bref, l'utilisation de la télévision commerciale comme ressource didactique est un exemple d'un aspect simple mais percutant du dossier télévision. Il est même plus qu'étonnant, presqu'aberrant que la télévision soit absente de l'école quand dans la vie des enfants, elle occupe tant de place. Les estimations les plus conservatrices évaluent à 30 heures par semaine l'écoute de la télévision par les enfants. ...

Par contre, d'autres aspects du dossier télévision sont à définir de plus loin. La recherche sur la télévision est récente, 10 ans à peine au Québec. Le colloque de la Recherche Québécoise sur la télévision en a témoigné; c'est la première fois que se rencontraient en un même endroit les différents intervenants québécois en matière de télévision: les producteurs, réalisateurs, publicistes, agents de recherche, chercheurs universitaires, etc. Cette rencontre a bien fait ressortir les grandeurs et misères de la recherche. Parmi les points importants, mentionnons l'absence ou la faiblesse des concepts et des méthodes utilisés en télévision. Ce qu'elle utilise provient le plus souvent des autres sciences: la théorie de l'information fournit le langage le plus usuel, émetteur-récepteur, code, bruit, etc.; la sémiologie et la linguistique servent à la description du message télévisuel; le schème stimulus-réponse du behaviorisme se retrouve dans certaines mesures de l'impact en évaluation formative. D'autres aspects de ce champ d'étude

---

1 Ces remarques font aussi partie du même exposé de Danièle Bra-

sont presque complètement inconnus (à part quelques tentatives fragmentaires): l'iconicité en est l'exemple le plus frappant. Enfin, de cette situation découle ou à cette situation s'ajoute l'imprécision du statut de la recherche face à la production: problème de synchronisation, de rapidité, d'efficacité, de crédibilité, etc.

La définition du dossier télévision s'articule autour des trois fonctions dévolues au ministère de l'Education et que nous avons énumérées plus tôt soit production, évaluation, utilisation. Ce dossier se divise en deux volets: le premier centré sur l'utilisation des émissions dans un contexte scolaire. Il précise des guides d'utilisation: critères de sélection des émissions, stratégies d'utilisation, modalités d'évaluation. Ses interlocuteurs sont les producteurs, les enfants et les professeurs.

Le second volet est centré sur la recherche. Cette recherche se définit dans un premier temps, en continuité avec la première démarche entreprise. Elle se réfère aux différents niveaux d'interventions que nous avons identifiés et concerne la production d'émissions et leur évaluation. Ce volet recherche établit aussi à plus ou moins long terme, une base de collaboration assez étroite avec certains chercheurs et/ou groupes de recherches universitaires[1]. Ses interlocuteurs sont les chercheurs bien sûr, mais surtout les producteurs. Les informations fournies par la recherche servent aussi à l'utilisation.

---

[1] A cet égard, le Laboratoire de recherche sur la télévision et l'enfant dirigé par Gabriel Larocque et Danièle Brady de l'Université de Montréal, a défini une problématique très pertinente à nos préoccupations.

Les premières étapes pour l'organisation de ces deux volets pourraient comporter quelques jalons complémentaires:

- Rencontrer les différents intervenants en matière de télévision pour recueillir leur avis sur:

  - "Qu'est-ce qu'une télévision éducative?"
    - . ses caractéristiques spécifiques;
    - . ses fonctions;
    - . les contenus qu'elle doit véhiculer;
    - . la place qu'elle doit occuper à l'école et à la maison.

  - Le rôle et les responsabilités d'un ministère de l'Education
    - . comme producteur;
    - . comme responsable de la vie et des ressources scolaires.

  Ces intervenants sont:

  - les réalisateurs, les programmateurs, les concepteurs d'émissions pour enfants à:
    - . Radio-Canada
    - . Télé-Métropole
    - . Radio-Québec
    - . S.G.M.E.
  - les chercheurs de ces organismes de production;
  - les professeurs,
  - les enfants de 6 à 12 ans.

- Rencontrer des psychologues spécialisés dans le développement de l'enfant et oeuvrant en milieu scolaire, institutionnel, hospitalier, universitaire pour dégager avec eux quelques caractéristiques culturelles de la population enfantine de 6 à 12 ans: intérêts, besoins, attitudes, valeurs, etc.

- Suivre quelques expériences pilotes d'utilisation de la télévision. Nous pensons à une expérience en particulier, celle de Vidéotron sur la Rive-Sud de Montréal qui a entrepris de câbler 23 écoles de la région et ce, à ses frais.

  "Les avantages sont multiples: la Compagnie Vidéotron possède une banque de documents sur ruban vidéo qu'aucune école ne pourrait se procurer. L'enfant peut ainsi choisir, par catalogue, le document dont il a besoin, et le faire diffuser à l'heure de son choix. Quant aux autres professeurs des 23 écoles câblées, ils ont alors la possibilité de capter cette émission si cela leur convient. L'enseignant peut également produire un document dont il a besoin pour son cours, et ce avec l'aide des techniciens de la Compagnie Vidéotron. Son document pourra ensuite être utilisé par les autres enseignants du secteur, grâce au câble. On évite ainsi la multiplication des documents et on réalise une économie appréciable de temps et d'argent, tout en s'assurant d'une qualité professionnelle".
  Danièle Brady[1]

Au terme de ces premières étapes dégager une orientation générale aux interventions en télévision, laquelle définira la suite, à plus long terme, des opérations de ce dossier. Il est difficile ici de préciser le temps nécessaire à cette mise en place, c'est probablement de l'ordre de 1 à 2 ans. Mais la nécessité d'établir une telle problématique justifie amplement ces préambules.

---

[1] Toujours la même communication.

Hors de tout doute, la télévision fait partie de la vie des enfants. Mariella Righini (1970) établissait qu'à peine 30% du savoir des enfants était acquis à l'école, le reste était fourni par les mass-média[1]. Exagéré? Peut-être. Chose certaine, la télévision est un médium qu'on ne peut accepter sans discernement, mais qui est aussi trop puissant pour qu'on l'ignore.

---

[1] Righini, Mariella: Les enfants de Zitrone et des enzymes gloutons. Le nouvel observateur, no 209, 1970, pp. 34-36.

BIBLIOGRAPHIE

BALL, S. (1976). Methodoiogical Problems in Assessing the Impact of Television Programs. Journal of Social Issues, vol. 32, no 4, 1976, pp. 8-18.

BROWN, A. (1975). Recognition, Reconstruction and Recall of Narrative Sequences. Child Development, 46, 156-166.

DESMOND, R.S. (1978). Cognitive Development and Television Comprehension. Communication Research, vol. 5, no 2, April 1978, pp. 202-220.

FRIEDLANDER, B.; WETSTONE, H.S.; SCOTT, C.S. (1974). Suburban Preschool Children's Comprehension of an Age Appropriate Informational Television Program. Child Development, 1974 45, pp. 561-565.

HINES, B.W. (1973). Children's Reaction to Types of Television, Eric ED 093 353.

HUSTON-STEIN, A.; KOHN FRIEDRICH, L. (1974). Television Content and Young Children's Behavior. In Murray, J.P.; Rubinstein and G.A. Comstock (eds). Television and Social Behavior, vol. 11: T.V. ans Social Learning. Washington U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1974, pp. 202-318.

HUSTON-STEIN, A.; KOHN FRIEDRICH, L. (1975). Impact of T.V. on Children and Youth. In Hetherington, H.; kron, S. (eds). Review of Child Development, vol. 5, pp. 183-256.

HUSTON-STEIN, A.; WRIGHT, J.C. (1977). Modeling the Media: Effects of Formal Properties of Children's Television Programs. Paper presented at the Biennal Meeting of the Society for Reserach in Child Development, New Orleans, 23 p. Eric ED 140 950.

JACQUINOT, G. (1977). Image et Pédagogie. Paris, Presses Universitaires de France, 1977.

JENKINS, J.R.; STACK, W.B.; DENO, S.L. (1969). Children's Recognition and Recall of Picture and Word Stimuli. AV Communication Review, vol. 17, no 3, Fall 1969, pp. 265-271.

KRULL, R. and others (1974). Program Entropy and Structure: Two Factors in Television Viewership. Paper presented at the Annual Meeting of the International Communication Association, New Orleans, 1974. Eric ED 097 741.

MEYER, T.P. (1976). Impact of "All in the Family" on Children. Journal of Broadcasting, vol. 20, no 1, Winter 1976, pp. 23-33.

MIELKE, K.W.; BRYANT, J. Jr. (1972). Formative Reserach in Comprehension of CTW Programs: a Series of Proposals. CTW, New-York. Eric ED 126 868.

MOUSSEAU, J. (1976). Les enfants et la télévision: nouvelles conclusions. Communications et langage, no 30, 1976, pp. 99-111.

PALMER, E.L. (1972). Formative Reserach in the Production of Television for Children. Paper presented at the International Symposium on Communication, Annenberg School of Communication, Philadelphia (Penn.), Eric ED 071 434.

SALOMON, G. (1974a). Internalization of Filmic Schematic Operations in Relation to Individual Differences. Journal of Educational Psychology, 1974, 66, 499-511.

SALOMON, G. (1974b). What is Learned and How it is Taught: the Interaction between Media, Message, Task, and Learner. In Olson, D. (ed.). Media and Symbols: the Forms of Expression, Communication and Education. Chicago, University of Chicago Press, 1974, pp. 383-406.

SALOMON, G. (1976). Cognitive Skill Learning across Cultures. Journal of Communication, 1976, 26, 138-144.

WARTELLA, E.; ETTEMA, J.S. (1973). The Role of Stimulus Complexity in Children's Attention to T.V. Commercials: a Developmental Study. Office of Child Development, Washington, 1973 33 p. Eric ED 084 537.

WATT, J.H.; KRULL, R. (1974). An Information Theory Measure for Television Programming. Communication Reserach, 1 (1), pp. 44-68.

WATT, J.H.; KRULL, R. (1975). Arousal Model Components in Television Programming: Form Activity and Violent Content. Paper presented at the Annual Meeting of the International Communication Association, Chicago, April, 1975. Eric ED 109 711.

WRIGHT, J.C.; VLIESTRA, A.G. (1975). The Development of Selective Attention: From Perceptual Exploration to Logical Search. In Reese, H.W. (ed.) Advances in CHild Development and Behavior, vol. 10, New York, Academic Press, 1975, pp. 196-239.

APPENDICE A

- Description des quatre émissions choisies
- Transcription des quatre émissions
- Transcription des quatre émissions selon les éléments de contenu

Description des quatre émissions choisies
pour les catégories de la forme et de
la technique

CATEGORIE DE LA FORME:

1) Personnage

- Séquence du héron

  - 1 enfant
  - 4 animaux (dessins)

- Séquence de l'épouvantail

  - marionnettes: . 2 adultes
    . 3 animaux
    . 1 inanimé

- Séquence du restaurant

  - 2 acteurs-adultes

- Séquence de la cigale et la fourmi

  - dessins animés - ⇐20

2) Décor

- Séquence du héron

  - 2: . studio de télévision
    . dessins d'animaux

- Séquence de l'épouvantail

  - 5 (nature)

- Séquence du restaurant

  - 1 (studio)

- Séquence de la cigale et la fourmi

  - ≃ 15 (nature)

3) Participation

- Séquence du héron

  - comme témoin

- Séquence de l'épouvantail

  - aucune

- Séquence du restaurant

  - aucune

- Séquence de la cigale et la fourmi

  - aucune

4) Discours

- Séquence du héron

  - récitatif - 43 images ayant un contenu verbal

- Séquence de l'épouvantail

  - familier (rôle appris) - toutes les images ont aussi un contenu verbal

- Séquence du restaurant

  - humoristique et non-verbal

- Séquence de la cigale et la fourmi

  - illustratif et non-verbal

CATEGORIE TECHNIQUE:

1) Angle

- Séquence du héron

  - frontal-direct

- Séquence de l'épouvantail

  - frontal-direct

- Séquence du restaurant

  - 2 dorsal
    6 profil
    1 dorsal 3/4
  - frontal-direct pour le reste

- Séquence de la cigale et la fourmi

  - frontal-direct

2) Transition*

- Séquence du héron
  - coupure franche
- Séquence de l'épouvantail
  - coupure franche
- Séquence du restaurant
  - coupure franche
- Séquence de la cigale et la fourmi
  - coupure franche

---

* Nous n'inscrivons que le type de transition le plus fréquent. Pour chaque émission, il existe aussi quelques autres transitions, mais elles sont bien occasionnelles.

Transcription des quatre émissions

LE MECHANT HERON

M: Michel
H: Héron
C: Carpes
E: Ecrevisse

NUMERO	DUREE	IMAGES ET TRANSITIONS	PAROLES	MUSIQUE
1	8 sec.	Plan ceinture de M	Bonjour mes petits amis, je vais vous raconter l'histoire du méchant héron.	
2	7 sec.	Plan d'ensemble du H et des C		♩
3		Plan buste du H		
4	12 sec.	Plan ceinture de M	Le héron était hypocrite, il avait de grandes pattes, un grand bec pointu comme des ciseaux et un grand cou grand, grand comme une giraffe	♩ ♩ + forte
5	12 sec.	Plan buste du H		♩
6		Plan d'ensemble des C et du H		
7		Plan buste du H		
8		Plan d'ensemble des C et du H		
9	10 sec.	Plan ceinture de M	Il y avait des mamans-carpes, des bébés-carpes, des enfants-carpes, des mon oncle carpes, des grand-papas carpes des ma tante carpes	♩

NUMERO	DUREE	IMAGES ET TRANSITIONS	PAROLES	MUSIQUE
10	6 sec.	Plan général des C		✓
11	16 sec.	Plan ceinture de M	L'écrevisse était vieux vieux vieux, il avait de grosses pinces comme un renard, des griffes pointues comme des renards, il piquait fort, fort, fort.	
12	7 sec.	Plan général de E		✓
13	23 sec.	Plan ceinture de M	Le héron avait de grandes pattes, des pieds, des pieds eh ... bruns, des cheveux blancs et des ailes blanches. Il s'amusait, il s'amusait et se racontait des histoires.	✓
14	16 sec.	Plan d'ensemble des C		✓
15		Plan buste du H		
16		Plan général des C		
17		Plan buste du H		
18		Plan général des C		
19	18 sec.	Plan ceinture de M	Le héron lui, il était hypocrite, toujours hypocrite. L'écrevisse était pas hypocrite, il voulait protéger les carpes, mais le héron y rêvait à manger les carpes.	✓
20	14 sec.	Gros plan du H mangeant des C (bulles)		✓
21		Plan d'ensemble du H mangeant les C (bulles)		

NUMERO	DUREE	IMAGES ET TRANSITIONS	PAROLES	MUSIQUE
22	7 sec.	Plan ceinture de M	Le héron lui il pensait toujours à les manger. Ca doit être bon des carpes, bien bon.	✓
23	11 sec.	Plan buste du H		✓
24		Plan général des C		
25		Plan buste du H		
26		Plan général des C		
27		Gros plan du H mangeant les C (bulles)		
28	13 sec.	Plan ceinture de M	Pis là il y avait une grosse sécheresse. Les animaux tombaient par terre tellement ils avaient chaud, chaud, chaud. Ils tiraient la langue.	
29	13 sec.	Grand plan d'ensemble du dessin montrant les animaux	Ils pleuraient. Ils pleuraient forts, forts. Ils n'avaient plus rien à manger.	
30		Plan général des singes dans le dessin	Les singes se tortillaient et déboulaient de leurs arbres.	✓ ✓
31	9 sec.	Grand plan d'ensemble du dessin montrant les animaux		✓
32		Plan général des singes dans le dessin		

NUMERO	DUREE	IMAGES ET TRANSITIONS	PAROLES	MUSIQUE
33	19 sec.	Plan ceinture de M	Les souris aussi tombaient par terre. Ils déboulaient. Les singes aussi et les renards avaient chaud parce qu'ils ont beaucoup de fourrure eux. Alors pis les vaches pouvaient pas boire son lait, il était trop chaud.	♩
34	7 sec.	Plan général des singes	Les arbres eux, ils étaient maigres, maigres, sèches, sèches.	
35	7 sec.	Plan ceinture de M	Ils tombaient de même (♪ ♪). A la place d'être droit de même (♪), ils glissaient (♪).	
36	21 sec.	Grand plan d'ensemble du dessin montrant les animaux	Tous les animaux glissaient. Les lapins, les ours avaient les griffes toutes mouillées. Toutes. Toutes mouillées. Le soleil était mince, mince avec ses grandes pattes de même.	
37		Plan général des lapins et des ours du dessin		
38		Grand plan d'ensemble du dessin montrant les animaux		
39	13 sec.	Plan ceinture de M	Les poissons pleuraient, pleuraient parce qu'ils savaient que dans 15 jours ils n'auraient plus d'eau, ils vont être tous morts. Ils pleuraient, ils avaient des ennuis.	♩
40	7 sec.	Plan général des C		
41		Plan d'ensemble des C		

NUMERO	DUREE	IMAGES ET TRANSITIONS	PAROLES	MUSIQUE
42	28 sec.	Plan ceinture de M	Pis le héron lui dit que dans les grosses montagnes, je viens juste d'arriver. Il y a beaucoup de ... he .. he petits poissons là. Il y a beaucoup d'eau aussi. L'eau baisse de plus en plus. Alors si vous ne partez pas avec moi dans 15 jours-là, l'eau va être toute partie et vous aliez mourrir.	✓ ✓ ✓
43	12 sec.	Plan ceinture du H		
44		Plan général des C		
45		Plan d'ensemble du H et des C		
46	21 sec.	Plan ceinture de M	Le héron est arrivé pis il il avait son idée dans sa tête. Il avait une grosse, grosse sécheresse et il grelottait tellement, il avait chaud, il grelottait. Il avait son idée à la place de les emporter dans un autre étang	
47	10 sec.	Plan d'ensemble du H mangeant les C	... je vais les apporter à côté d'un arbre et les manger.	
48		Gros plan du H mangeant les C (bulles)		
49	22 sec.	Plan ceinture de M	Alors il dit où il y avait de l'eau, il y avait des petits frères qui étaient morts en arêtes, puis ils pleuraient les carpes. Le héron dit: dans 15 jours, si vous ne venez pas dans un autre étang. Toute l'eau va toute être partie; vous allez mourir comme vos frères.	✓

NUMERO	DUREE	IMAGES ET TRANSITIONS	PAROLES	MUSIQUE
				✓
50	8 sec.	Plan buste du H		
51		Plan général de l'étang avec les C		
52		Plan d'ensemble de l'étang avec les C et le H		
53	23 sec.	Plan ceinture de M	Aujourd'hui là, je vais vous amenez dans un autre étang et vous ne mourrez pas. C'était pas vrai. Il était hypocrite. Il en a apporté deux dans sa bouche et trois sur son dos et je vais venir vous rechercher.	✓ ✓ ✓
54	3 sec.	Plan d'ensemble du H et des C sur son dos et dans sa bouche, volant	... pis il ne faut pas vous en aller, hein.	✓ ✓
55	18 sec.	Gros plan des C dans la bouche du H		
56		Plan général de l'étang des C		
57		Plan d'ensemble du H et des C sur son dos et dans sa bouche		
58	20 sec.	Plan ceinture de M	L'écrevisse écoutait ça, il était pas fou. Pis à la place de les emporter dans un autre étang, ils avaient marché beaucoup de jours. Ils avaient marché trois jours et trois nuits.	
59	16 sec.	Plan d'ensemble de l'arbre et du H mangeant une C	... pis à la place de les emporter dans un autre étang, il les emporte au pied d'un arbre, pis il les mange. Pis il en a mangé cinq.	✓ ✓ ✓
60		Plan moyen du H mangeant la C		

NUMERO	DUREE	IMAGES ET TRANSITIONS	PAROLES	MUSIQUE
61	31 sec.	Plan ceinture de M	... pis il les emporte les autres, trois nuits puis trois jours. Pis à la place de les emporter dans un autre étang, il les apporte au pied d'un arbre et les mange. Il apporte les deux autres, il apporte les trois dans sa bouche. Les deux dans sa bouche, pis les trois dans sa bouche. Il les apporte au pied de l'arbre.	✓ ✓ ✓ ✓ ✓
62	15 sec.	Plan d'ensemble du H et des C sur son dos et dans sa bouche	Il va en chercher d'autres et les apporte au pied de l'arbre.	
63		Plan général de l'étant des C	Il va en chercher d'autres et les apporte au pied de l'arbre.	
64		Plan général du H transportant les C sur son dos et dans sa bouche	Il va en chercher d'autres et les apporte au pied de l'arbre.	
65		Gros plan du H avec des C dans sa bouche	Il va en chercher d'autres et les apporte au pied de l'arbre.	
66	13 sec.	Plan ceinture de M	Il va en chercher d'autres et les apporte au pied de l'arbre. Il les mange; il en a mangé dix-neuf.	✓
67	7 sec.	Plan général du H mangeant une C		
68		Plan d'ensemble de l'arbre et du H mangeant une C		✓
69	4 sec.	Plan général d'un tas d'arêtes	... il y avait un gros tas d'arêtes.	
70	5 sec.	Plan ceinture de M	... il mangeait sa dernière carpe.	

NUMERO	DUREE	IMAGES ET TRANSITIONS	PAROLES	MUSIQUE
71	23 sec.	Gros plan de E	... après ça, il restait rien que l'écrevisse dans l'étang. Le héron est arrivé pour son dernier voyage. Pis il dit: moi aussi je ne veux pas que tu mourres (sic). Alors il a dit ... il y avait de l'eau jusqu'à ses pieds de héron, mais là il n'en avait plus. Il avait eu une grosse sécheresse. Il ne restait rien que l'écrevisse dans l'étang.	
72		Plan d'ensemble de l'étang, de E et du H		
73		Zoom-in vers E et le H		
74		Zoom-out vers le plan d'ensemble initial		
75		Gros plan de E		
76	11 sec.	Plan ceinture de M	Veux-tu que je t'apporte dans un autre étang? Oui, mais à une condition, que j'embarque et je me tienne sur ton cou.	
77	12 sec.	Gros plan du cou du H		✓
78		Gros plan de E		
79		Plan moyen du H et de E		
80	16 sec.	Plan ceinture de M	Le héron a ouvri (sic) ses grandes ailes. L'écrevisse il tenait le héron sur son cou. Il sautait; il dansait; il sautait.	✓ ✓ ✓
81	13 sec.	Plan d'ensemble du H volant avec E pendu à son cou		✓
82		Gros plan du cou du H et de E accroché à son cou		
83		Même plan d'ensemble		

NUMERO	DUREE	IMAGES ET TRANSITIONS	PAROLES	MUSIQUE
84	10 sec.	Plan ceinture de M	Après trois jours et trois nuits, ils sont arrivés à côté de l'arbre. Les carpes étaient toutes en arêtes.	✓ ✓
85	6 sec.	Plan général d'un tas d'arêtes	... il restait rien que la tête et les arêtes.	
86	4 sec.	Enchaînement vers un plan général du cou du H volant avec E à son cou	... pis l'écrevisse lui il pleurait beaucoup, beaucoup.	
87	16 sec.	Plan ceinture de M	... après ça, il a serré fort, fort, fort. Pis il l'a jeté par terre. Le héron a été mort là, pis lui aussi a été en arêtes.	
88	15 sec.	Plan général d'un tas d'arêtes		✓
89		Gros plan du cou du H et de E à son cou		
90		Plan général d'un tas d'arêtes		
91		Même gros plan		
92		Plan d'ensemble de l'arbre, du H volant avec E attaché à son cou		
93	26 sec.	Plan ceinture de M	Après il est revenu, il a vu un gros tonnerre et des éclairs et le lendemain tous les animaux sont sortis. Ils sontaient (sic) contents, pis ils sautaient dans l'eau, ils allaient boire, parce qu'ils n'avaient pas mangé ça fait longtemps. Et les singes aussi, ils sautaient sur les arbres. Toutes les arbres étaient droits, pis le soleil aussi et les nuages étaient droits.	✓

NUMERO	DUREE	IMAGES ET TRANSITIONS	PAROLES	MUSIQUE
94	29 sec.	Plan d'ensemble des animaux, singes et ours, dans les arbres et des poissons dans l'eau		♩
95		Zoom-in vers les singes		
96		Gros plan d'un oiseau		
97		Même plan d'ensemble		
98	15 sec.	Plan ceinture de M	... tous les poissons sont dits: faut jamais être hypocrite comme les hérons. Ils se sont dits ça. Et les carpes eux ont jamais été amis avec les hérons.	♩ ♩
99	23 sec.	Plan moyen de deux C dans l'eau		♩
100		Gros plan de une C enchaînement avec un		
101		Gros plan de C et un 3e et un 4e		
102		Plan d'ensemble des animaux dans les arbres et des oiseaux ainsi que les poissons dans l'eau		
103	4 sec.	Plan ceinture de M	Bonjour mes petits amis. Mon histoire est finie.	

TEMPS TOTAL: 12 minutes 34 secondes

L'EPOUVANTAIL

B: Bigoudi
G: Gédéon
E: Ecureuil
A: Araignée
D: Doduche
C: Corneille

NUMERO	DUREE	IMAGES ET TRANSITIONS	PAROLES	MUSIQUE
1	8 sec.	Plan d'ensemble de G et B	Bon. Te voilà en place, mon cher.	
2	4 sec.	Plan d'ensemble de G, B et E	Qu'est-ce que tu fais-là, Bigoudi?	
3	6 sec.	Zoom-in: plan moyen de G et une partie de B	Ben, tu le vois, je viens d'installer un épouvantail au milieu de la clairière. Il s'appelle Gédéon.	
4	3 sec.	Gros plan de G	Tu appelles ça un épouvantail? Il ne ferait pas peur à un bébé-oiseau.	
5	21 sec.	Plan d'ensemble des trois	Ah! écoute, c'est un secret; approche-toi. Il ne faudra pas le répéter. Gédéon n'est pas un épouvantail pour éloigner les oiseaux. C'est un cadeau de l'enchanteur Merlin à notre roi Friselie. Franchement, ce n'est pas un bien beau cadeau.	
6	7 sec.	Coupure franche: plan buste de G	C'est un épouvantail magique. Pourquoi faire? Pour éloigner les vents.	
7	15 sec.	Coupure franche: plan d'ensemble des trois	Ah! Voyons-donc. En ce moment, il chasse au loin le blizzard et le vent froid du nord. Pas possible. Si regarde bien.	

NUMERO	DUREE	IMAGES ET TRANSITIONS	PAROLES	MUSIQUE
8		Enchaînement léger - zoom-in vers Gédéon	Je tourne Gédéon: son bras fait signe au blizzard qu'il peut passer.	
9	27 sec.	Coupure franche: plan d'ensemble des trois	Eh! Eh! Là eh! Il fait froid, ah! On gèle. Vite Bigoudi, tourne le bras de Gédéon. Sans ça, le bonhomme hiver va s'installer pour de bon. ... Ah! Ouf! Ca va mieux. Le Gédéon, c'est comme un ... comme un ... tu sais là dans les villes.	
10	11 sec.	Coupure franche: gros plan de Gédéon	Un agent de la circulation. Un policier qui fait passer les autos, les camions, les autobus. Eh bien! Gédéon lui dirige la circulation des vents. Mais il ne faut pas le dire.	
11	15 sec.	Coupure franche: plan d'ensemble des trois	Pourquoi? Imagine que quelqu'un se mette à jouer avec cet épouvantail. Oh! là là là là. Tu as raison Bigoudi. Il vaut mieux garder le secret.	
12	8 sec.	Coupure franche: gros plan de E	Oh! Tourbillon qu'est-ce que c'est? La corneille. J'espère qu'elle n'a pas entendu ce qu'on a dit. C'est une bavarde. Elle jacasse tout le temps.	Bruits de corneilles
13	8 sec.	Coupure franche: plan d'ensemble des trois	Va demander à Graine d'or, l'araignée, si elle peut savoir quelque chose sur la corneille.	

NUMERO	DUREE	IMAGES ET TRANSITIONS	PAROLES	MUSIQUE
14	14 sec.	Coupure franche: gros plan de l'araignée	"J'ai déroulé mon fil soyeux, et tricotant de mes 8 pattes, j'ai fait ma toile délicate, en commençant par le milieu".	Chanson
15	14 sec.	Zoom-out: faisant apparaître la toile d'araignée	"J'ai mon hamac, je m'y prélasse. C'est mon filet où seront pris, les maringouins qui vous agacent et les papillons étourdis".	Chanson
16	11 sec.	Plan d'ensemble de E, A et la toile	Graine d'or? Graine d'or? Ah! C'est toi, l'écureuil, tu as l'air bien énervée.	
17	4 sec.	Coupure franche: plan général de E	Veux-tu regarder dans le miroir de ta goutte de rosée?	
18	8 sec.	Coupure franche: plan général de A	Qu'est-ce que tu veux savoir?	
19	3 sec.	Zoom-in vers le miroir	Ce que fait la corneille	
20	2 sec.	Fondu: gros plan de la corneille		Bruits de corneilles
21	6 sec.	Zoom-out vers le plan d'ensemble de la corneille et D	Oh! un épouvantail qui commande aux vents.	
22	24 sec.	Plan d'ensemble de la corneille et D	Oh! très intéressant. Tu as bien fait de venir ma chère corneille.	Bruits de corneilles

NUMERO	DUREE	IMAGES ET TRANSITIONS	PAROLES	MUSIQUE
				Bruits de corneilles
			Oh! oui. Il nous le faut. Il nous le faut.	
				Bruits de corneilles
			Oh! mais comment faire?	
				Bruits de corneilles
			Bonne idée! Bonne idée!	
23	3 sec.	Zoom-in: plan moyen de D	Montons dans notre char volant.	
24	4 sec.	Gros plan de D	Appelle toutes tes soeurs et partons à l'instant.	
25	15 sec.	Coupure franche: plan d'ensemble de D C volant et paysage de campagne	"Je serai la reine des vents. Je pourrai commander au temps. Il pleuvra ou bien il fera chaud ou froid, ça dépendra de moi. Ah! ah!"	Chanson
26		Zoom-in graduel, jusqu'au plan moyen de D sur la C		
27	27 sec.	Zoom-out:du miroir de la toile vers un plan d'ensemble de E, A et la toile	Pomme d'épinette de pomme d'épinette, elle va venir avec son char volant. Les corneilles la conduiront au-dessus de la clairière du Bois-Joli et hop! en passant, elle attrapera Gédéon l'épouvantail magique. Oh! là là là là. Vite Tourbillon, au lieu de te lamenter, cours prévenir Bigoudi.	
28	14 sec.	Zoom-in vers A: gros plan de A	"Ah! comme il va Tourbillon. Des coureurs c'est le champion. Au milieu du Bois-Joli, dans la clairière il bondit. Il retrouve Bigoudi et tout essouflé lui dit:"	Chanson

NUMERO	DUREE	IMAGES ET TRANSITIONS	PAROLES	MUSIQUE
29	20 sec.	Coupure franche: plan d'ensemble de E arrive. Enchaînement avec B et G	"Doduche arrive: attention elle est dans un char qui vole (bis), pour te prendre Gédéon". Ah! Tu as bien fait de me prévenir, je vais lui faire une surprise à Doduche. Là voilà.	Chanson
30	24 sec.	Coupure franche: plan d'ensemble de D, C volant, se déplaçant dans le ciel	"Je serai la reine des vents. Je pourrai commander au temps. Il pleuvra ou bien il fera chaud ou froid, ça dépendra de moi". Allez mes belles. Préparez-vous à descendre et passez à toute vitesse au-dessus de la clairière.	Chanson
31	8 sec.	Coupure franche: plan d'ensemble de B, G. G se tourne	Gédéon, fais ton métier d'épouvantail magique.	
32	30 sec.	Coupure franche: plan d'ensemble du vol des corneilles, tempête de neige et tourbillons	Mais qu'est-ce que c'est? Une tempête de neige ... Ah! un ouragan ... Un cyclone. Oh! Oh! Au secours. Je tombe.	
33		Zoom-in vers plan moyen de D	Champignons gris, champignons gros. Par la magie de ces mots-là. Que je sois bien à l'abri, dans mon chez moi.	
34	7 sec.	Coupure franche: plan buste de D	Ah! ah! heureusement que j'ai des pouvoirs magiques. Sans ça, je me cassais le cou.	

LA CIGALE ET LA FOURMI

F: fourmi
C: cigale

NUMERO	DUREE	IMAGES ET TRANSITIONS	PAROLES	MUSIQUE
1	21 sec.	Enchaînement: paysage de fleurs, plan moyen		Lente
2		Plan d'ensemble: la F se réveille sur une fleur		Plus vite
3	30 sec.	Se lève		Bruit de baîllement
4		Secoue sa couverte		
5		Fait sa gymnastique		
6		Prend sa douche		
7		Et s'essuie		
8	9 sec.	Enchaînement: plan d'ensemble de la maison des F		Musique saccadée
9	6 sec.	Zoom-in: plan moyen de la porte de la maison et sifflet du "chef" des F		Mus. de marche, sifflet
10	7 sec.	Enchaînement rapide: plan d'ensemble des fenêtres qui s'ouvrent et des F qui se lèvent		
11	6 sec.	Coupure franche: plan moyen du chef des F qui siffle		Sifflet

NUMERO	DUREE	IMAGES ET TRANSITIONS	PAROLES	MUSIQUE
35	30 sec.	Zoom-out: plan d'ensemble de D allant vers sa maison, entrant et resortant	Ah! cet épouvantail doit être complètement fou. Il a détraqué le temps. Heureusement que je n'ai pas pu le prendre. Avoir ça dans mon jardin. C'est une catastrophe. Cette aventure m'a mise toute à l'envers. Ah! là là Je vais manger une tarte à la citrouille, ça me redonnera des forces. Oui, c'est ça.	
36	8 sec.	Coupure franche: gros plan de B	Ha! Ha! Ha! La Doduche, elle n'est pas prête à revenir.	
37	7 sec.	Coupure franche: gros plan de l'écureuil	Elle dansait comme une feuille morte dans le vent. Oh! dans le vent.	
38	10 sec.	Coupure franche: gros plan de B	"C'est lui qui fait claquer la porte quand on oublie de la fermer. Il fait danser les feuilles mortes autour du linge qui séchait".	Chanson
39		Zoom-out: plan d'ensemble de G, B et E		

TEMPS TOTAL: 7 minutes 6 secondes

NUMERO	DUREE	IMAGES ET TRANSITIONS	PAROLES	MUSIQUE
35	30 sec.	Zoom-out: plan d'ensemble de D allant vers sa maison, entrant et resortant	Ah! cet épouvantail doit être complètement fou. Il a détraqué le temps. Heureusement que je n'ai pas pu le prendre. Avoir ça dans mon jardin. C'est une catastrophe. Cette aventure m'a mise toute à l'envers. Ah! là là Je vais manger une tarte à la citrouille, ça me redonnera des forces. Oui, c'est ça.	
36	8 sec.	Coupure franche: gros plan de B	Ha! Ha! Ha! La Doduche, elle n'est pas prête à revenir.	
37	7 sec.	Coupure franche: gros plan de l'écureuil	Elle dansait comme une feuille morte dans le vent. Oh! dans le vent.	
38	10 sec.	Coupure franche: gros plan de B	"C'est lui qui fait claquer la porte quand on oublie de la fermer. Il fait danser les feuilles mortes autour du linge qui séchait".	Chanson
39		Zoom-out: plan d'ensemble de G, B et E		

TEMPS TOTAL: 7 minutes 6 secondes

NUMERO	DUREE	IMAGES ET TRANSITIONS	PAROLES	MUSIQUE
12	6 sec.	Coupure franche: plan d'ensemble des F qui marchent et font de la gymnastique		Mus. de marche
13	5 sec.	Coupure franche: plan moyen du chef qui siffle		Sifflet
14	7 sec.	Coupure franche: même plan d'ens. que 12		
15	6 sec.	Coupure franche: plan général d'une F qui ne fait pas comme les autres		
16	7 sec.	Coupure franche: grand plan d'ensemble des F faisant de la gymnastique (5 variations)		Mus. de marche
17	6 sec.	Coupure franche: plan d'ensemble des mêmes F		Mus. de marche
18	11 sec.	Enchaînement: plan moyen de la F qui ne fait pas comme les autres		Tambour
19	9 sec.	Coupure franche: plan d'ensemble des F		Mus. de marche
20	5 sec.	Enchaînement: plan général de la F qui fait comme les autres		Mus. de marche
21	18 sec.	Enchaînement rapide: plan moyen de la C qui se réveille dans sa boîte d'allumettes et met ses boucles d'oreille		Baîllement - musique douce
22	7 sec.	Coupure franche: plan d'ensemble des F au pas cadencé		Sifflet - mus. de marche

NUMERO	DUREE	IMAGES ET TRANSITIONS	PAROLES	MUSIQUE
23	7 sec.	Coupure franche: plan général de la C qui se lève, prend sa guitare et joue quelques notes		Guitare
24		Coupure franche: plan d'ensemble des trois autres C qui l'entendent		
25		Coupure franche: plan d'ensemble des trois C qui prennent place sur l'arbre		
26	3 sec.	Coupure franche: gros plan de C qui compte 1, 2, 3		
27	7 sec.	Coupure franche: plan d'ensemble de l'orchestre des C		Mus. rythmée jouée par les cigales
28	5 sec.	Coupure franche: plan d'ensemble des F au pas cadencé		Bruits de pas cadencés
29	7 sec.	Plan d'ensemble des F passant devant les C		"
30	4 sec.	Coupure franche: plan général de la F qui traîne la patte		"
31	3 sec.	Coupure franche: plan général des F devant l'orchestre		"
32	6 sec.	Coupure franche: plan général de la même F qui traîne la patte		"
33	6 sec.	Coupure franche: plan d'ensemble de l'orchestre des C		"

NUMERO	DUREE	IMAGES ET TRANSITIONS	PAROLES	MUSIQUE
		(Coupure franche partout)		
34	7 sec.	Plan d'ensemble de la F qui traînait. Elle s'arrête devant l'orchestre. La C et la F se parlent		Mus. arrête - Trémolo
35	3 sec.	Plan général du chef qui siffle		Sifflet
36		Plan d'ensemble de la F qui va rejoindre les autres		
37	2 sec.	Plan d'ensemble de l'orchestre qui joue		Mus. reprend
38	6 sec.	Plan d'ensemble des 2 bébittes qui dansent		"
39	2 sec.	Plan d'ensemble des 5 bébittes qui dansent		"
40	2 sec.	Plan d'ensemble des 2 bébittes qui dansent		"
41	5 sec.	Plan d'ensemble de l'orchestre		"
42	2 sec.	Plan d'ensemble des 5 bébittes qui dansent		"
43	2 sec.	Plan d'ensemble des 2 bébittes qui dansent		"
44	10 sec.	Plan d'ensemble des F travaillant sur le blé d'Inde		"
45	4 sec.	Plan d'ensemble d'une bébitte "1000 pattes" qui danse		"

NUMERO	DUREE	IMAGES ET TRANSITIONS	PAROLES	MUSIQUE
46	3 sec.	Plan d'ensemble des 5 bébittes qui dansent		Mus. reprend
47	2 sec.	Plan d'ensemble de la bébitte "1000 pattes" qui danse		
48	2 sec.	Plan d'ensemble des F travaillant au blé d'Inde		
49	3 sec.	Plan d'ensemble de l'orchestre		
50	3 sec.	Plan d'ensemble d'une bébitte qui danse		
51	2 sec.	Plan d'ensemble des 5 bébittes qui dansent		
52	2 sec.	Plan général des F travaillant au blé d'Inde		
53	6 sec.	Plan général des 3 C jouant de la guitare		
54	3 sec.	Plan d'ensemble des 2 bébittes qui dansent		
55	2 sec.	Plan général d'une partie du blé d'Inde		
56	4 sec.	Plan d'ensemble de l'orchestre		
57	10 sec.	Plan d'ensemble des F qui reviennent avec chacun un grain de blé d'Inde, lentement et lourdement		Changement de mus. - plus lente

NUMERO	DUREE	IMAGES ET TRANSITIONS	PAROLES	MUSIQUE
58	3 sec.	Plan d'ensemble de l'orchestre		Mus. des cigales
59	14 sec.	Plan d'ensemble des F passant devant l'orchestre		Mus. des fourmis (plus lente)
60	2 sec.	Plan général de la F qui traîne		
61	9 sec.	Plan d'ensemble de l'orchestre		Mus. des cigales
62	26 sec.	Plan général de la F qui traîne et s'arrête devant les C		Mus. arrête
63		Plan général de la F en sueur		
64		Plan général de la C qui lui parle		
65		Plan général de la F qui répond		
66		Plan moyen de la C		
67	36 sec.	Plan général du chef des F qui arrive; la F part rejoindre les autres		
68		Plan d'ensemble de la F qui échappe son grain		Mus. rapide
69		Plan d'ensemble de la F qui court après le grain, écrase son chef		
70		Plan d'ensemble du charriot qui approche		

NUMERO	DUREE	IMAGES ET TRANSITIONS	PAROLES	MUSIQUE
71		Plan d'ensemble de la F qui court après son grain		
72		Plan moyen du chef des F qui siffle, pour arrêter		
73		Plan d'ensemble de la F qui court après son grain		
74		Zoom-in vers un plan moyen du charriot qui ralentit		
75		Plan général du chef des F qui enfonce son chapeau pour ne pas voir la catastrophe		Bruits de collisions
76		Plan d'ensemble du charriot renversé		
77	17 sec.	Fondu, plan général d'une F soufflant dans un cors		Bruit du cors
78		Plan d'ensemble des F qui reviennent avec leurs "vers"		Bruits de jappements
79	3 sec.	Plan général de la C qui s'habille coquettement		Musique douce
80	4 sec.	Plan d'ensemble des F et des vers qui marchent		
81	3 sec.	Plan général de la C qui appelle les vers		Bruit (appel) Hou! Hou!

NUMERO	DUREE	IMAGES ET TRANSITIONS	PAROLES	MUSIQUE
82	3 sec.	Plan d'ensemble des F et des vers qui marchent		
83	4 sec.	Plan d'ensemble des F et des vers qui arrêtent		
84	2 sec.	Plan d'ensemble des vers partant		
85	6 sec.	Plan d'ensemble du chef rappelant les F		
86		Plan d'ensemble de la F qui part en courant		
87	27 sec.	Plan d'ensemble du soleil qui se couche et regarde l'heure		Bruit de bâillement
88		Zoom-out en prenant un nuage comme oreiller et il s'endort avec le nuage		"
89	2 sec.	Plan d'ensemble des F qui entrent dans leur maison		Musique douce
90	5 sec.	Plan d'ensemble de la lune qui pousse le soleil		
91	4 sec.	Plan d'ensemble des F qui entrent dans leur maison		
92	3 sec.	Plan d'ensemble des vers chacun à leur place (comme des vaches)		Mus. rythmée
93	2 sec.	Plan d'ensemble d'une F qui ferme la porte		

NUMERO	DURES	IMAGES ET TRANSITIONS	PAROLES	MUSIQUE
94	4 sec.	Plan d'ensemble des vers qui donnent du lait, ramassé dans un tuyau		Mus. rythmée
95	13 sec.	Plan d'ensemble des F embouteillant le lait		"
96		Plan d'ensemble des F plaçant le lait dans des caisses pour le transporter		"
97	2 sec.	Plan d'ensemble de la cigale se mettant du rouge à lèvre		Mus. + douce
98	3 sec.	Plan d'ensemble des F qui peinturent, réparent des objets		Mus. rythmée
99	2 sec.	Plan d'ensemble de la C qui s'arrange les ongles		Musique douce
100	2 sec.	Plan d'ensemble des F qui aiguisent une scie		Mus. rythmée
101	3 sec.	Plan d'ensemble de la C qui se peigne		Musique douce
102	3 sec.	Plan d'ensemble des F qui ramassent du foin et le place sur un convoyeur		
103	3 sec.	Plan d'ensemble de la reine qui pond des oeufs		Mus. + douce
104	12 sec.	Plan d'ensemble de la F qui les compte		Mus. + douce
105		Plan d'ensemble de la F qui voit qu'il en manque		Bruits de mus. douce

NUMERO	DUREE	IMAGES ET TRANSITIONS	PAROLES	MUSIQUE
106		Plan d'ensemble de la reine qui pond ce qu'il manque		
107	6 sec.	Plan d'ensemble des bébés-fourmis qui braillent		Musique douce braillements
108		Plan d'ensemble des bébés-fourmis qui boivent du lait		
109	4 sec.	Plan d'ensemble d'une F qui fait jouer de la musique		Mus. + douce
110	8 sec.	Plan d'ensemble de la pouponnière		Mus. + douce
111	12 sec.	Fondu et surimpression: plan d'ensemble de l'extérieur, enchaînement: il neige		Murmures - Mus. + douce
112	5 sec.	Plan d'ensemble de la C se faisant un feu	"La cigale ayant chanté tout l'été se trouva fort dépourvu quand la bise fut venue".	Mus. + douce + claquement de dents
113	7 sec.	Plan d'ensemble de la C devant son garde-manger	"Pas un seul petit morceau de mouche, ni de vermisseau".	Mus. + douce
114	2 sec.	Plan moyen de la C se serrant la ceinture		
115	5 sec.	Plan d'ensemble de la C allant chez la F	"Elle alla crier famine chez la fourmi sa voisine la priant de lui prêter quelques grains pour subsister jusqu'à la saison nouvelle. Je vous paierai, lui dit-elle. Avant l'aube, fois d'animal, intérêt et principal".	Musique douce - Trémolo
116	3 sec.	Plan d'ensemble de la C frappant à la porte des F		
117	9 sec.	Plan d'ensemble de la F qui ouvre; les 2 parlent		

NUMERO	DUREE	IMAGES ET TRANSITIONS	PAROLES	MUSIQUE
118	10 sec.	Gros plan des yeux de la F: on voit la C remplissant son panier	La fourmi n'est pas prêteuse, c'est là son moindre défaut.	Trémolo
119	4 sec.	Plan d'ensemble des 2 parlant et une bulle montrant une F qui transporte un grain	"Que faisiez-vous au temps chaud, dit-elle à cette emprunteuse".	
120		Plan d'ensemble des 2 parlant	"Nuit et jour, à tout venant, je chantais ne vous en déplaise. Vous chantiez, j'en suis fort aise et bien dansez maintenant".	
121		Plan d'ensemble de la F marchant, bredouille dans l'hiver		Mus. + douce et triste Sifflement du vent

TEMPS TOTAL: 9 minutes 58 secondes

LE RESTAURANT

S: serveuse
C: client

NUMERO	DUREE	IMAGES ET TRANSITIONS	PAROLES	MUSIQUE
1	6 sec.	Plan ceinture de S se limant les ongles		♩
2	5 sec.	Plan d'ensemble du C marchant devant le restaurant		
3	5 sec.	Plan moyen de C devant la porte barrée - il frappe		♩
4	2 sec.	Plan moyen - le même. Il refrappe		
5	2 sec.	Plan ceinture de S qui le regarde		
6	3 sec.	Plan ceinture de S qui lui envoie la main		♩
7	3 sec. 3 sec.	Plan moyen de C qui refrappe et fait signe d'ouvrir		♩ ♩
8	2 sec.	Plan ceinture de S regardant C		♩
9	9 sec.	Plan moyen de S qui se lève et va ouvrir		
10	4 sec.	Plan général, S ouvre la porte, C entre		♩
11	12 sec.	Plan moyen de C allant vers le comptoir, C s'asseoit; S a repris sa place		♩ ♩

NUMERO	DUREE	IMAGES ET TRANSITIONS	PAROLES	MUSIQUE
12	7 sec.	Plan d'ensemble de C lisant le menu et de S se limant les ongles		♩
13	15 sec.	Plan d'ensemble de C regardant S		Bruit des doigts
14	3 sec.	Gros plan de S faisant signe de se taire		
15	5 sec.	Plan d'ensemble de C qui tousse		♩
16	5 sec.	Plan d'ensemble de S le regardant et C faisant signe "sandwich"		♩
17	10 sec.	Plan ceinture de S qui prend 2 tranches de pain		♩
18	5 sec.	Plan d'ensemble de S qui fait glisser le pain vers C		♩
19	3 sec.	Plan d'ensemble de C qui regarde le pain et le retourne		♩
20	8 sec.	Zoom-in: plan moyen de C faisant signe "poulet"		♩
21	12 sec.	Plan ceinture de S qui prend le pain et place le poulet entre les 2		♩
22	6 sec.	Plan d'ensemble de S qui fait glisser vers C		
23	8 sec.	Plan d'ensemble de C qui se prend un morceau dans le poulet		♩

NUMERO	DUREE	IMAGES ET TRANSITIONS	PAROLES	MUSIQUE
				♩
24	8 sec.	Zoom-in: plan ceinture de C qui mange		
25	8 sec.	Plan buste de S qui se lime les ongles		♩
26		Plan ceinture de C qui finit de manger		
27	12 sec.	Plan général de C qui se lève et se dirige vers S pour payer		♩
28	5 sec.	Plan général de S qui fait signe à C d'aller payer à la caisse		
29	22 sec.	Plan général de C qui va à la caisse, paie et prend sa monnaie		♩
30	4 sec.	Plan général de C qui revient; S lui montre son assiette à nettoyer		
31	7 sec.	Gros plan de l'assiette		
32		Enchaînement vers le bol à laver la vaisselle		
33	9 sec.	Plan d'ensemble de C qui va vers le bol s'arrête, fais signe "moi"		♩
34	3 sec.	Plan d'ensemble de S qui répond oui		♩
35	22 sec.	Plan d'ensemble de S qui prend l'assiette, la lave, l'essuie, la range		
36	8 sec.	Plan d'ensemble de C qui revient devant le comptoir, l'essuie		♩

NUMERO	DUREE	IMAGES ET TRANSITIONS	PAROLES	MUSIQUE
37	2 sec.	Plan d'ensemble de S qui montre une pancarte à C		♩
38	7 sec.	Gros plan de la pancarte		
39	4 sec.	Plan buste de C		♩
40	3 sec.	Plan d'ensemble de C qui passe devant S et s'en va		♩
41	2 sec.	Zoom-in: plan ceinture de S qui se lime les ongles		♩
	3 sec.	Zoom-in: plan ceinture de S qui se lime les ongles		Sonnerie de la porte qui ferme

TEMPS TOTAL: 4 minutes 32 secondes

Détail des éléments de contenu pour
chacune des quatre émissions

LE MECHANT HERON

NO DU CONTENU	NO DU PLAN	ELEMENT DE CONTENU	PHOTO CORRESPONDANTE A L'EPREUVE DE RECONSTITUTION
I	1	L'histoire d'un héron méchant.	
	2		
	3		
II	4	Qualité: hypocrite; description des pattes, du bec, du cou.	7
	5		
	6		
	7		
	8		
III	9	Carpes —) familles de.	
	10		
IV	11	Ecrevisses: qualité: être vieux; description des pinces et des griffes.	
	12		

LE MECHANT HERON

NO DU CONTENU	NO DU PLAN	ELEMENT DE CONTENU	PHOTO CORRESPONDANTE A L'EPREUVE DE RECONSTITUTION
V	13	Description du héron: les pattes, les pieds, les cheveux, les ailes.	
	14		
	15		
	16		
	17		
	18		
VI	19	Qualité du héron: hypocrite: il mange les carpes; qualité de l'écrevisse: pas hypocrite, il protège les carpes.	
	20		
	21		
VII	22	Héron —> pense à manger les carpes.	
	23		
	24		
	25		
	26		
	27		

LE MECHANT HERON

NO DU CONTENU	NO DU PLAN	ELEMENT DE CONTENU	PHOTO CORRESPONDANTE A L'EPREUVE DE RECONSTITUTION
VIII	28	Sécheresse —› description	
		—› conséquence: rien à manger.	8
	29		
IX	30	Singes.	
	31		
	32		
X	33	Les souris aussi et les singes, les renards, les vaches.	
XI	34	Les arbres aussi son maigres et "sèches".	
XII	35	Les arbres tombaient.	
XIII	36	La sécheresse: conséquences pour les animaux.	
	37		
	38		
XIV	39	Les poissons pleuraient, parce que dans 15 jours, ils n'auraient plus d'eau.	
	40		
	41		

LE MECHANT HERON

NO DU CONTENU	NO DU PLAN	ELEMENT DE CONTENU	PHOTO CORRESPONDANTE A L'EPREUVE DE RECONSTITUTION
XV	42	Le héron incite les poissons à aller avec lui dans les montagnes.	
	43		
	44		
	45		
XVI	46	Le héron a son idée: au lieu de les emporter → il va les manger.	9
	47		
	48		
	49	Reprise de 39 et 42.	
	50		
	51		
	52		
XVII	53	Le héron commence à transporter les poissons: 2 dans sa bouche et 3 à son dos.	10
	54		
	55		
	56		
	57		

LE MECHANT HERON

NO DU CONTENU	NO DU PLAN	ELEMENT DE CONTENU	PHOTO CORRESPONDANTE A L'EPREUVE DE RECONSTITUTION
XVIII	58	L'écrevisse écoutait; le héron les apporte dans un autre étang (3 jours; 3 nuits).	
XIX	59	Au pied d'un arbre --> il les mange.	11
	60	Il en mange 5.	
	61	Reprise 58 - 59 - 53.	
	62	59.	
	63		
	64	59.	
	65		
	66	59, total de 19.	
	67		
	68		
XX	69	Un gros tas d'arêtes.	12
	70		
	71		

LE MECHANT HERON

NO DU CONTENU	NO DU PLAN	ELEMENT DE CONTENU	PHOTO CORRESPONDANTE A L'EPREUVE DE RECONSTITUTION
XXI	72	Il ne reste que l'écrevisse.	
	73	Le héron vient le chercher.	
XXII	74	Parce qu'il n'y avait plus d'eau.	
	75	La sécheresse et il reste l'écrevisse.	
XXIII	76	L'écrevisse est sur le cou du héron.	
	77		
	78		
	79		
XXIV	80	Le héron vole avec l'écrevisse à son cou.	13
	81		
	82		
	82		
XXV	84	Après 3 jours et 3 nuits il arrive à l'arbre et il voit les arêtes.	
	85	Juste la tête et les arêtes.	

LE MECHANT HERON

NO DU CONTENU	NO DU PLAN	ELEMENT DE CONTENU	PHOTO CORRESPONDANTE A L'EPREUVE DE RECONSTITUTION
XXVI	86	L'écrevisse pleure	
XXVII	87	L'écrevisse tue le héron en le serrant.	14
	88		
	89		
	90		
	91		
	92		
XXVIII	93	Fin de la sécheresse: tous les animaux sont contents.	
	94		
	95		
	96		
	97		

LE MECHANT HERON

NO DU CONTENU	NO DU PLAN	ELEMENT DE CONTENU	PHOTO CORRESPONDANTE A L'EPREUVE DE RECONSTITUTION:
XXIX	98	Poissons ont dit: faut pas être hypocrites: carpes ont dit: faut pas être amis.	
	99		
	100		
	101		
	102		
XXX	103	Fin de l'histoire.	

L'EPOUVANTAIL

NO DU CONTENU	NO DU PLAN	ELEMENT DE CONTENU	PHOTO CORRESPONDANTE À L'EPREUVE DE RECONSTITUTION
I	1		
	2	Bigoudi et l'écureuil présentent l'épouvantail.	7
	3		
	4		
II	5	C'est un épouvantail magique.	
	6		
III	7	Le vent, le froid, le blizzard: pouvoirs de l'épouvantail.	
	8		
	9		
	10		
IV	11	Il faut garder le secret.	
V	12	La corneille a entendu.	

L'EPOUVANTAIL

NO DU CONTENU	NO DU PLAN	ELEMENT DE CONTENU	PHOTO CORRESPONDANTE A L'EPREUVE DE RECONSTITUTION
VI	13	L'écureuil va voir l'araignée.	8
	14		
	15		
	16		
VII	17	Il regarde le miroir pour voir la corneille.	
	18		
	19		
VIII	20	Entretien entre Doduche et la corneille pour aller voler l'épouvantail.	9
	21		
	22		
IX	23	Les corneilles amènent Doduche.	10
	24		
	25		
	26		
X	27	L'écureuil se rend compte du danger.	

L'EPOUVANTAIL

NO DU CONTENU	NO DU PLAN	ELEMENT DE CONTENU	PHOTO CORRESPONDANTE A L'EPREUVE DE RECONSTITUTION
XI	28	L'écureuil va prévenir Bigoudi: Doduche arrive.	11
	29		
XII	30	Doduche va vers l'épouvantail au dessus de la clairière.	
XIII	31	Gédéon l'épouvantail magique en se tournant.	12
XIV	32	Une tempête de neige.	13
XV	33	La formule magique de Doduche.	
XVI	34	Doduche se retrouve dans son jardin.	14
	35		
XVII	36	Joie de Bigoudi et écureuil: chanson.	
	37		
	38		
	39		

LA CIGALE ET LA FOURMI

NO DU CONTENU	NO DU PLAN	ELEMENT DE CONTENU	PHOTO CORRESPONDANTE A L'EPREUVE DE RECONSTITUTION
I	1	Le réveil des fourmis qui font leur toilette.	
	2		
	3		
	4		
	5		
	6		
	7		
II	8	La maison des fourmis; les fenêtres s'ouvrent.	7
	9		
	10		
III	11	Le chef des fourmis siffle.	
IV	12	Les fourmis marchent et font de la gymnastique.	
V	13	Le chef et les fourmis marchent	
	14		

LA CIGALE ET LA FOURMI

NO DU CONTENU	NO DU PLAN	ELEMENT DE CONTENU	PHOTO CORRESPONDANTE A L'EPREUVE DE RECONSTITUTION
VI	15	Une fourmi ne fait pas comme les autres.	
VII	16	Les fourmis font de la gymnastique.	
	17		
	18		
	19		
	20		
VIII	21	La cigale se réveille dans sa boîte d'allumettes et met ses boucles d'oreille.	
IX	22	Les fourmis marchent au pas cadencé.	
X	23	La cigale se lève et joue quelques notes.	
XI	24	Les 2 cigales entendent l'autre.	
XII	25	Elles se déplacent vers l'arbre.	
XIII	26	La cigale compte 1, 2, 3.	

LA CIGALE ET LA FOURMI

NO DU CONTENU	NO DU PLAN	ELEMENT DE CONTENU	PHOTO CORRESPONDANTE A L'EPREUVE DE RECONSTITUTION
XIV	27	L'orchestre des cigales joue.	
XV	28	Les fourmis marchent toujours au pas cadencé.	
XVI	29	Les fourmis passent devant les cigales.	
XVII	30	La fourmi traîne de la patte.	
XVIII	31	Les fourmis passent devant l'orchestre.	8
	32		
	33		
XIX	34	La fourmi qui traînait s'arrête devant l'orchestre, la fourmi et la cigale se parlent.	
XX	35	Le chef siffle.	
XXI	36	La fourmi va rejoindre les autres et l'orchestre joue.	
	37		
XXII	38	Deux bébittes dansent.	

LA CIGALE ET LA FOURMI

NO DU CONTENU	NO DU PLAN	ELEMENT DE CONTENU	PHOTO CORRESPONDANTE A L'EPREUVE DE RECONSTITUTION
XXIII	39	Trois bébittes dansent. L'orchestre joue.	
	40		
	41		
	42		
	43		
XXIV	44	Les fourmis travaillent au blé d'inde.	9
XXV	45	Les bébittes dansent, les fourmis travaillent et l'orchestre joue.	
	46		
	47		
	48		
	49		
	50		
	51		
	52		

LA CIGALE ET LA FOURMI

NO DU CONTENU	NO DU PLAN	ELEMENT DE CONTENU	PHOTO CORRESPONDANTE A L'EPREUVE DE RECONSTITUTION
XXVI	53	Les cigales jouent de la guitare.	
	54		
XXVIII	55	Un morceau de blé d'inde.	
	56		
XXVIII	57	Les fourmis reviennent avec leur blé d'inde, lentement et elles passent devant l'orchestre.	10
	58		
	59		
XXIX	60	La même fourmi traîne, passe devant l'orchestre et arrête.	
	61		
	62		
XXX	63	La fourmi est fatiguée.	
XXXI	64	La cigale parle à la fourmi.	
XXXII	65	La fourmi répond.	

LA CIGALE ET LA FOURMI

NO DU CONTENU	NO DU PLAN	ELEMENT DE CONTENU	PHOTO CORRESPONDANTE A L'EPREUVE DE RECONSTITUTION
XXXIII	66	La cigale aussi lui parle.	
XXXIV	67	Le chef des fourmis arrive: la fourmi va rejoindre les autres.	
XXXV	68	La fourmi échappe son grain.	
XXXVI	69	La fourmi court après son grain, écrase le chef.	
XXXVII	70	Le chariot approche d'un coté et la fourmi court après son grain de l'autre.	
	71		
XXXVIII	72	Le chef des fourmis siffle pour arrêter et la fourmi court toujours.	
	73		
XXXIX	74	Le chariot ralentit.	
XL	75	Le chef enfonce son chapeau pour ne pas voir.	
XLI	76	Le chariot est renversé.	

LA CIGALE ET LA FOURMI

NO DU CONTENU	NO DU PLAN	ELEMENT DE CONTENU	PHOTO CORRESPONDANTE A L'EPREUVE DE RECONSTITUTION
XLII	77	Une fourmi souffle dans un cors.	
XLIII	78	Les fourmis reviennent avec leurs chenilles.	
XLIV	79	La cigale s'habille avec coquetterie.	
XLV	80	Les fourmis et les chenilles marchent.	
XLVI	81	La cigale à son tour, appelle les chenilles.	
XLVII	82	Les fourmis et les chenilles marchent.	
XLVIII	83	Les fourmis et les chenilles s'arrêtent.	
XLIX	84	Les chenilles partent seules: elles se sauvent.	
L	85	Le chef rappelle les fourmis.	
LI	86	La fourmi part en courant.	
LII	87	Le soleil regarde l'heure et se couche.	

LA CIGALE ET LA FOURMI

NO DU CONTENU	NO DU PLAN	ELEMENT DE CONTENU	PAGE CORRESPONDANTE À L'ÉLÉMENT DE DESCRIPTION
LIII	88	Il se prend un nuage comme oreiller et il s'endort.	
LIV	89	Les fourmis entrent dans leur maison.	
LV	90 91	La lune pousse le soleil et les fourmis entrent dans leur maison.	
LVI	92	Les chenilles sont chacune à leur place.	
LVII	93	Une fourmi ferme la porte de la maison.	11
LVIII	94	Les chenilles donnent du lait, ramassé dans un tuyau.	
LIX	95	Les fourmis embouteillent le lait.	
LX	96	Les fourmis placent le lait dans les caisses pour les transporter.	
LXI	97	La cigale se maquille.	
LXII	98	Les fourmis peinturent, réparent les objets.	12

LA CIGALE ET LA FOURMI

NO DU CONTENU	NO DU PLAN	ELEMENT DE CONTENU	PHOTO CORRESPONDANTE A L'EPREUVE DE RECONSTITUTION
LXIII	99	La cigale s'arrange les ongles.	
LXIV	100	Les fourmis aiguisent une scie.	
LXV	101	La cigale se peigne.	
LXVI	102	Les fourmis ramassent le pain et le placent sur un courvoyeur.	
LXVII	103	La reine pond des oeufs.	
LXVIII	104	La fourmi compte les oeufs.	
LXIX	105	La fourmi constate qu'il en manque.	
LXX	106	La reine pond les oeufs qui manquent.	
LXXI	107	Les bébés fourmis braillent.	
LXXII	108	Les bébés fourmis boivent du lait.	
LXXIII	109	Une fourmi fait jouer de la musique.	

LA CIGALE ET LA FOURMI

NO DU CONTENU	NO DU PLAN	ELEMENT DE CONTENU	PHOTO CORRESPONDANTE A L'EPREUVE DE RECONSTITUTION
LXXIV	110	La pouponnière.	
LXXV	111	Il neige dehors.	
LXXVI	112	La cigale se fait un feu dehors.	13
LXXVII	113	La cigale est devant son garde-manger.	
LXXVIII	114	La cigale se serre la ceinture.	
LXXIX	115	La cigale va chez la fourmi.	
LXXX	116	La cigale frappe à la porte des fourmis.	
LXXXI	117	La fourmi ouvre à la cigale: les deux parlent.	14
LXXXII	118	On voit un oeil de la fourmi dans lequel la cigale apparaît remplissant son panier.	
LXXXIII	119	Une bulle montre la fourmi traînant son grain.	
LXXXIV	120	La cigale marche bredouille dans l'hiver.	

LE RESTAURANT

NO DU CONTENU	NO DU PLAN	ELEMENT DE CONTENU	PHOTO CORRESPONDANTE A L'EPREUVE DE RECONSTITUTION
I	1	Le client frappe à la porte.	7
	2		
	3		
	4		
II	5	La serveuse le regarde et répond.	
	6		
III	7	Le client refrappe.	
IV	8	La serveuse ouvre, le client entre.	
	9		
	10		
V	11	Le client se prépare à commander.	
	12		
VI	13	Le client veut commander.	
	14		
	15		

LE RESTAURANT

NO DU CONTENU	NO DU PLAN	ELEMENT DE CONTENU	PHOTO CORRESPONDANTE A L'EPREUVE DE RECONSTITUTION
VII	16	Le client fait signe "sandwich".	
VIII	17	La serveuse donne 2 tranches de pain.	8
	18		
IX	19	Le client retourne le pain.	
X	20	Le client fait signe "poulet".	9
XI	21	La serveuse fait glisser un poulet vers l client.	
	22		
XII	23	Le client se prend un morceau de poulet et mange.	
	24		
XIII	25	Le client finit de manger.	
	26		
	27		
XIV	28	Le client va payer.	11
	29		

LE RESTAURANT

NO DU CONTENU	NO DU PLAN	ELEMENT DE CONTENU	PHOTO CORRESPONDANTE A L'EPREUVE DE RECONSTITUTION
XV	30	La serveuse indique va laver la vaiselle, elle montre l'assiette.	12
	31		
	32		
XVI	33	Le client lave la vaisselle.	13
	34		
	35		
XVII	36	Le client essuie le comptoir.	
XVIII	37	Le client regarde la pancarte.	14
	38		
	39		
XIV	40	Le client s'en va.	
	41		

APPENDICE B

Matériel utilisé

Le matériel comprend des photos noirs et blancs de 12,5 cm par 17,5 cm prises directement sur l'écran de télévision. Il y a:

- pour l'émission du Méchant héron
  - 18 photos

- pour l'émission de l'Epouvantail
  - 14 photos

- pour l'émission de La cigale et la fourmi
  - 22 photos

- pour l'émission du Restaurant
  - 12 photos

Ces photos peuvent être consultées à la Direction du matériel didactique au 600, rue Fullum au 5e étage.

APPENDICE C

Description des 45 sujets de l'échantillon quant à l'âge, le sexe, la condition expérimentale

NO	AGE	SEXE	CONDITION EXPERIMENTALE
S-01	8;3	G	2
S-02	8;4	G	2
S-03	8;3	F	2
S-04	8;6	G	2
S-05	8;7	G	2
S-06	8;3	F	1
S-07	9;2	G	1
S-08	10;2	F	1
S-09	9;2	G	1
S-10	8;11	F	1
S-11	8;3	F	3
S-12	8;6	F	3
S-13	9;2	G	3
S-14	9;10	G	3
S-15	8;5	F	3
S-16	6;6	G	1
S-17	6;9	G	1
S-18	6;9	F	1
S-19	7;0	F	1
S-20	6;10	F	1
S-21	7;1	F	2
S-22	6;10	F	2

NO	AGE	SEXE	CONDITION EXPERIMENTALE
S-23	6;8	F	2
S-24	7;2	G	2
S-25	6;10	G	2
S-26	6;11	G	3
S-27	7;0	F	3
S-28	7;6	F	3
S-29	6;7	G	3
S-30	6;4	G	3
S-31	17;10	G	3
S-32	7;8	F	3
S-33	8;0	G	3
S-34	7;4	G	3
S-35	8;0-	G	3
S-36	7;11	F	2
S-37	7;7	F	2
S-38	7;11	G	2
S-39	8;2	G	2
S-40	7;8	F	2
S-41	8;2	F	1
S-42	8;1	F	1
S-43	7;10	G	1
S-44	7;9	G	1
S-45	7;10	G	1

APPENDICE D

- Le déroulement de l'expérience
- Feuille réponse pour chaque épreuve

Le déroulement de l'expérience

CONSIGNE GENERALE

Je vais te montrer des émissions de télévision que j'ai enregistrées là-dessus (montrer le ruban). Tu vas les regarder sur la télévision ici (montrer le moniteur).

Après les avoir vues, on va faire des jeux qui ressemblent à l'émission qu'on vient de voir. J'ai quatre émissions en tout. On va commencer aujourd'hui, et tu vas revenir aussi une autre fois.

On commence. On va regarder la première.

Le lendemain pour les enfants de la condition 1:

"Tu te rappelles bien, on a regardé des émissions de télévision. Et bien on va faire d'autres jeux avec les émissions comme on a fait hier".

Une semaine plus tard pour tous les enfants:

"Tu te rappelles, la semaine dernière on avait regardé des émissions de télévision. Ca fait longtemps. On va voir si tu t'en rappelles encore. Ok?"

Après quoi, l'enfant écoute et regarde la première émission. Durant ce temps, l'expérimentateur note les distractions de l'enfant à l'aide d'une grille succinte, résumant les principales catégories à remarquer. Pour ce faire, il dispose d'une cassette et d'un écouteur lui indiquant toutes les 10 sec., de sorte qu'il peut indiquer la durée de la distraction et le moment où elle arrive durant l'émission, le début et la fin.

La feuille réponse utilisée est divisée de la façon suivante:

Emission	Temps	Nature de la distraction			
		Ne regarde pas	Parle	Bouge	Autre

Pour les catégories PARLE, BOUGE et AUTRE, l'expérimentateur doit choisir parmi les possibilités suivantes:

Pour la catégorie PARLE:

. sur l'émission
  - commentaires d'intérêt
  - commentaires d'ennui
  - remarques ou questions d'incompréhension

. sur d'autres émissions de télévision
  - commentaires d'analogie avec d'autres émissions et/ou d'autres personnages
  - commentaires sur d'autres émissions uniquement

. sur d'autres éléments

- commentaires sur l'école
- commentaires sur sa famille, ses frères et soeurs ou ses amis

Pour la catégorie BOUGE:

. relié à l'émission

- rire
- geste imitatif
- baillement

. non relié à l'émission

- déplacement quelconque

Pour la catégorie AUTRE:

. événement imprévu

- bruit quelconque
- entrée d'une autre personne
- etc.

Bref, indiquer le plus possible la nature de la distraction quant elle est assez évidente.

Mentionnons dès maintenant que nous donnons un exemplaire de la feuille réponse utilisée pour l'observation durant le visionnement, à la suite de cette partie du déroulement de l'expérience, de même que les feuilles réponses utilisées à chacune des épreuves que nous allons décrire.

Après le visionnement d'une émission, l'enfant doit raconter ce qu'il vient de voir, c'est l'épreuve du récit verbal. Cette épreuve reviendra après chaque visionnement, toujours au début.

RECONSTITUTION: RECIT VERBAL

MATERIEL:

- une cassette
- un magnétophone

CONSIGNE:

As-tu aimé ça?
Peux-tu me raconter ce qui s'est passé dans l'émission qu'on vient de voir?

Si l'enfant verbalise peu, poser quelques sous-questions afin de l'aider, du genre:

Qu'est-ce qui se passait au début?
Qui on voyait? Qu'est-ce qu'ils faisaient?
Qu'est-ce qui est arrivé?
Comment ça finit?

Si après deux ou trois questions l'enfant ne verbalise pas davantage, laissez faire.

SEPT JOURS PLUS TARD

Peux-tu me raconter une des émissions qu'on a vu l'autre fois?

Si l'enfant a de la difficulté, poser quelques sous-questions. Encore ici, après deux ou trois questions, si l'enfant ne verbalise pas, laissez faire.

Comment ça s'appelait l'émission?
Qui jouaient dans l'émission?
Qu'est-ce qu'ils faisaient?
Est-ce que c'était drôle?
Comment ça fini?

RECONSTITUTION DU DEROULEMENT

MATERIEL:

5 photos numérotées à l'endos entre 7 et 14.

PRESENTATION:

Les cinq photos sont placées devant l'enfant dans l'ordre suivant: 10, 7, 12, 14, 9.

CONSIGNE:

J'ai 5 photos qui viennent de l'émission qu'on vient de voir. Mais elles sont toutes mélangées. Je voudrais que tu les places en ordre, comme ça s'est passé dans l'émission qu'on vient de voir. Qu'est-ce qui est arrivé au début? Après?

Et ainsi de suite jusqu'à la fin.

Place-les ici. *(E montre la place sur la table ou l'enfant peut aligner les photos).*

INTERCALATION

MATERIEL:

3 photos, marquées à l'endroit d'un 1.

Puis après on en a regardé une autre aussi t'en souvienstu?

Et ainsi de suite pour les quatre émissions.

Après quoi, l'expérimentateur prend 5 photos et les présente à l'enfant. C'est l'épreuve de reconstitution, identique pour les 4 émissions.

PRESENTATION:

Présenter les photos dans l'ordre suivant: 8, 13, 11.

CONSIGNE:

Si je veux rajouter cette photo-là dans ma série, où est-ce que je la placerais, pour que ça aille avec les autres.

Et celle-là?

Et celle-là maintenant?

Quant aux épreuves de compréhension posant les liens entre certains événements et personnages, elles sont plus particulières à chaque émission. Nous les présentons telles qu'elles, en spécifiant l'émission, le matériel et les consignes.

RECONSTITUTION DES RELATIONS ENTRE LES PERSONNAGES

SEQUENCE:

Le méchant héron.

MATERIEL:

Onze photos identifiées par une lettre:

- héron: W
- carpes, écrevisse: F
- étang: A
- animaux secondaires: C

- héron et carpes sur son dos: B
- héron et arbre: H
- poissons en arête et héron: Z

- héron et écrevisse: V
- héron et écrevisse sur son dos: L
- écrevisse voit arêtes: J
- écrevisse tue le héron: M

Un carton divisé en quatre parties.

CONSIGNE DE PRESENTATION:

Tu vois ici, j'ai un grand carton divisé en quatre. C'est comme une sorte de casse-tête. J'ai ici des photos (les montrer) qui sont comme des morceux du casse-tête. On va en placer une dans chaque case. Regarde bien.

CONSIGNE:

Je vais placer un morceau, mettons celui-là (le héron: W); je voudrais que tu me trouves pour placer ici (case 2) un ami ou un ennemi du héron; ensuite la place où il habitent (case 3) et aussi les autres animaux qu'ils voient (case 4). Bom, on va enlever les morceaux, les remettre avec les autres photos ici, et on va en faire un nouveau.

RECONSTITUTION DES RELATIONS ENTRE LES EVENEMENTS

SEQUENCE:

Le méchant héron.

MATERIEL:

Les mêmes onze photos que pour la question précédente.

1. Les poissons

CONSIGNE:

Là maintenant tu vas choisir les morceaux qui vont me montrer le héron, mais quand il transporte quelque chose.

Faire nommer par l'enfant ce que le héron transporte quant il place son morceau.

Ensuite tu vas choisir le morceau qui montre à quelle place il les transporte. Puis après qu'est-ce qu'il veut faire avec.

Demander ensuite verbalement à l'enfant.

Est-ce qu'on sait pourquoi les poissons-carpes ont voulu partir avec le héron?

Après ce problème remettre les photos choisies dans l'ensemble des autres.

2. L'écrevisse

CONSIGNE:

On en fait un autre d'accord?

Là je veux que tu trouves tous les morceaux qui me montrent qu'est-ce qui est arrivé au héron après qu'il a mangé toutes les carpes?

Dans ce dernier problème, l'expérimentation laisse l'enfant choisir tous les morceaux comme l'enfant le veut, et non pas un à un.

RECONSTITUTION DES RELATIONS ENTRE LES PERSONNAGES

SEQUENCE:

L'épouvantail.

MATERIEL:

Deux cartons.
Six photos des personnages numérotées à l'endos de 1 à 6.

CONSIGNE:

Maintenant, on va faire comme une sorte de casse-tête. Tu vois j'ai deux tableaux. Sur le premier tableau on va placer l'épouvantail Gégéon et ses amis. Sur l'autre tableau on va placer leurs ennemis, ceux qui voulaient voler l'épouvantail.

L'expérimentateur place les deux tableaux assez éloignés l'un de l'autre et les six photos entre les deux tableaux.

On va placer l'épouvantail sur le premier tableau ici. Peux-tu placer à côté de l'épouvantail ceux qui sont ses amis.

Après que l'enfant a placé une photo, E demande:

Comment on sait qu'ils sont ses amis? Qu'est-ce qui nous le montrait?

Enlever les photos placées sur le tableau et les remettre avec les autres. Procéder ensuite de la même façon, pour construire le tableau montrant les ennemis de l'épouvantail.

RECONSTITUTION DES RELATIONS ENTRE LES EVENEMENTS

SEQUENCE:

L'épouvantail.

1. Cri de corneille

MATERIEL:

Deux photos de situation:

- épouvantail, bigoudi, écureuil: (S1)
- araignée, écureuil, miroir: (S1)

Trois photos de choix:

- corneille: (C1)
- miroir: (M1)
- doduche: (D1)

CONSIGNE:

Tu te souviens au début de l'histoire il y avait l'épouvantail, Bigoudi et l'écureuil ensemble. J'ai la photo ici, je vais la placer-là (devant l'enfant).

Bigoudi expliquait à l'écureuil ce que l'épouvantail était capable de faire. Ils parlaient tous les deux pas trop fort parce que c'était un secret. ... Puis tout à coup il est arrivé quelque chose et l'écureuil s'est rendu chez l'araignée pour se rendre compte de ce qui se passait.

On introduit la photo de araignée - écureuil - miroir à côté de l'autre.

Peux-tu me dire ce qui est arrivé quand Bidougi et l'écureuil parlaient ensemble du secret. ... Pour t'aider j'ai des photos. Tu choisis la photo qui te rappelle ce qui est arrivé. ...

E place les photos à côté des deux déjà placées devant l'enfant. Si l'enfant ne comprend pas on peut ajouter de l'information ... on lui dit:

Peux-tu te rappeller comment que Bigoudi et l'écureuil se sont rendus compte que quelqu'un les entendait.

L'expérimentateur enlève toutes les photos.

2. Miroir

MATERIEL:

Deux photos de situation:

. araignée, écureuil, miroir: (S2)
. corneille, doduche: (S2)

Trois photos de choix:

. miroir: (M2)
. épouvantail: (E2)
. corneille: (C2)

CONSIGNE:

Bon on va continuer. Là l'écureuil est chez l'araignée. Il veut savoir ce que fait la corneille. Puis tout à coup il voit doduche qui parle avec la corneille.

On introduit la photo de corneille - doduche à côté de l'autre.

Peux-tu me dire comment ça se fait que l'écureuil a pu voir doduche et la corneille. Choisis parmi ces photos celle qui te rappelle ce qui a permis à l'écureuil de voir ce que faisait la corneille.

l'expérimentation place les trois photos suivantes devant l'enfant: le miroir, l'épouvantail, la corneille.

l'expérimentateur enlève toutes les photos.

3. Geste magique

MATERIEL:

Deux photos de situation:

. doduche, corneille: (S3)
. doduche, corneille, vent: (S3)

Trois photos de choix:

. Gédéon, bigoudi en mouvement: (G3)
. doduche, corneille: (D3)
. écureuil, miroir (M3)

CONSIGNE:

Là doduche la fée, elle s'en venait sur les corneilles pour voler l'épouvantail.

Puis il s'est passé quelque chose et elle s'est mise à tourbillonner dans le vent. Peux-tu me dire ce qui s'est passé? Ce qui est arrivé? Choisis parmi ces photos, celle qui me montre ce qui s'est passé.

4. Formule magique

MATERIEL:

Deux photos de situation:

. doduche, corneille, vent: (S4)
. doduche, jardin: (S4)

CONSIGNE:

Et elle tournait, tournait dans la tornade. Elle avait peur de tomber. Puis il s'est passé quelque chose et elle s'est retrouvée dans son jardin à l'abri. Peux-tu me dire ce qui s'est passé; ce qui a fait qu'elle s'est retrouvée à l'abri chez elle. Juste me le dire sans les photos.

REXONSTITUTION DES RELATIONS ENTRE LES PERSONNAGES

SEQUENCE:

La cigale et la fourmi.

MATERIEL:

Six photos:

- cigales jouant de la musique (N)
- cigales qui se réveillent (P)
- fourmis qui travaillent (O)
- autres fourmis qui travaillent (R)
- bébittes qui dansent (S)
- fourmi conduisant un chariot (E)

CONSIGNE:

Dans les photos que j'ai ici (PERSON), il y a des photos de cigales et des photos de fourmis. Peux-tu me montrer les photos des cigales et celles des fourmis.

Comment on fait pour reconnaître les cigales et les fourmis?

Est-ce qu'elles font la même chose?

RECONSTITUTION DES RELATIONS ENTRE LES EVENEMENTS

1. Les provisions des fourmis

MATERIEL:

Une photo question:

. plan d'ensemble des fourmis travaillant autour du blé d'Inde: (Q1)

Quatre photos réponse:

. fourmis transportant du Blé d'Inde: (Y1)
. les yeux d'une fourmi montrant un prêt: (K1)
. deux fourmis qui travaillent: (O1)
. les cigales qui chantent: (N1)

CONSIGNE:

Tu vois ici j'ai une photo qui me montre les fourmis (Q1). Qu'est-ce qu'elles font les fourmis? Peux-tu choisir dans ces quatre photos-là (YKON) celle qui me montre ce qui est arrivé après que les fourmis ont fait ça (Q1).

2. La reine pond les oeufs

MATERIEL:

Une photo-question:

. la reine assise pond des oeufs: (Q2)

Quatre photos réponse:

. fourmi devant le jude-box: (J2)
. fourmi qui compte les oeufs: (U2)
. fourmi qui ferme la porte de leur maison: (F2)
. fourmis qui travaillent: (X2)

CONSIGNE:

Là ici, j'ai une photo de la reine des fourmis (Q2). Peux-tu me dire ce qu'elle fait la reine?

Ensuite peux-tu choisir dans ces quatre photos-là (JUFX), celle qui me montre qu'est-ce qui est arrivé après.

3. Les bébés fourmis

MATERIEL:

Une photo-question:

. machine qui emplit les bouteilles de lait: (Q3)

Quatre photos réponse:

. bébés fourmis tétant le biberon: (I3)
. fourmis qui travaillent: (R3)
. bébittes qui dansent: (S3)
. pouponnière des fourmis: (A3)

CONSIGNE:

Maintenant on va en faire un autre. Je vais prendre une photo (Q3). Qu'est-ce que ça montre?

Peux-tu choisir dans ces quatre-là (IRSA), celle qui me montre ce qui est arrivé après.

4. Le dénouement

MATERIEL:

Une photo-question:

. cigale qui grelotte de froid: (Q4)

Quatre photos réponse:

. cigales qui jouent de la musique et fourmis qui vont travailler: (A4)
. cigales qui se réveillent: (P4)
. fourmi conduisant un chariot de provisions: (Z4)
. cigale va voir la fourmi: (L4)

CONSIGNE:

Un dernier. Ca c'était plus vers la fin. Qu'est-ce qu'elle montre la photo (Q4).

Peux-tu me montrer dans ces quatre photos-là (APEL), qu'est-ce qu'elle a fait la cigale après?

RECONSTITUTION DES RELATIONS ENTRE LES EVENEMENTS

SEQUENCE:

Le restaurant.

1. Le client demande un sandwich

MATERIEL:

Une photo-question:

- le client demande un sandwich: (Q1)

Quatre photos réponse:

- la serveuse donne deux tranches de pain: (T1)
- la serveuse donne un poulet: (P1)
- la serveuse indique quelque chose (la caisse): (C1)
- on voit la pancarte: (V1)

CONSIGNE:

Qu'est-ce qu'il dit le client là-dessus (Q1). Bien quand il a demandé ça, la serveuse a répondu ... elle a fait quelque chose. Je vais te montrer ces photos et tu vas choisir celle qui représente ce que la serveuse a fait pour répondre au client. ...

L'expérimentateur place devant l'enfant les photos T1, P1, C1, V1.

2. Le client demande un sandwich au poulet

MATERIEL:

Une photo-question:

. le client demande un sandwich au poulet: (Q2)

Quatre photos réponse:

. la serveuse donne un poulet: (P2)
. la serveuse indique quelque chose (la caisse): (C2)
. l'assiette contenant des miettes: (M2)
. le client veut payer la facture: (F2)

CONSIGNE:

Après le client a fait autre chose *(montrer la photo Q?)*. qu'est-ce qu'il a fait? Et qu'est-ce que la serveuse a répondu? Choisis dans ces quatre photos-là (P2, C2, M2, F2).

3. Le client doit laver son assiette

MATERIEL:

Deux photos-question:

. la serveuse pointe le client: (Q3)
. l'assiette contenant le reste de son sandwich: (Q3)

Quatre photos réponse:

. le client lave la vaiselle: (L3)
. le client veut payer la facture: (F3)
. on voit la pancarte: (V3)
. le client arrive: (A3)

CONSIGNE:

Et après qu'est-ce qui est arrivé? On va regarder les photos ici (Q3, Q3). Et après qu'est-ce que le client a fait? Choisis dans ces quatre photos-là (F3, L3, V3, A3).

Enfin, la dernière épreuve dite de reconnaissance vaut pour l'ensemble des émissions. L'enfant passe cette épreuve quant il a regardé les 4 émissions.

EPREUVES DE RECONNAISSANCE

SEQUENCE:

L'ensemble.

EPREUVE:

Personnages.

MATERIEL:

10 photos des personnages des quatre séquences.

CONSIGNE:

J'ai une série de photos qui me montrent les personnages qui étaient dans les émissions qu'on a vues. Mais elles sont toutes mélangées mes photos. On va essayer de retrouver quels personnages vont ensemble et dans quelle émission on les a vus.

DEROULEMENT:

E étale les photos devant l'enfant.

Place ici *(E indique un endroit sur la table)* les personnages qu'on a vus dans la même émission. Quelle émisson c'était?"

Et ainsi de suite pour les autres photos.

SEQUENCE:

L'ensemble.

EPREUVE:

Musique.

MATERIEL:

. une cassette
. un magnétophone

CONSIGNE:

J'ai enregistré des morceaux de la musique qui était dans les émissions qu'on a vues. On va les écouter et je veux que tu me dises avec quelle émission chaque musique va.

DEROULEMENT:

E fait écouter un extrait, arrête et demande à l'enfant de l'identifier.

Et ainsi de suite pour chaque séquence.

Feuille réponse pour chaque épreuve

FEUILLE-REPONSE

OBSERVATION DURANT LE VISIONNEMENT

NOM: _____

DATE: _____

CLASSE: _____ DATE DE NAISSANCE: _____

ORDRE DE VISIONNEMENT: _____

Emission	*Temps*	*Nature de la distraction*			
		Ne regarde pas	*Parle*	*Bouge*	*Autre*

FEUILLE-REPONSE

OBSERVATION DURANT LE VISIONNEMENT

(SUITE)

Emission	Temps	Nature de la distraction			
		Ne regarde pas	Parle	Bouge	Autre

FEUILLE-REPONSE

EPREUVES DE RECONSTITUTION

NOM: _____

DATE: _____ CLASSE: _____

ORDRE DE VISIONNEMENT: _____

a) Séquence du héron

. Le déroulement

No des photos choisies

☐ 1° ☐ 2° ☐ 3° ☐ 4° ☐ 5°

Intercalation

☐ 1° ☐ 2° ☐ 3° ☐ 4° ☐ 5° ☐

Série modifiée

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Série finale

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8

. Relations entre personnages

1.	2
3.	4.

. Relations entre événements

1. Les poissons

1.	2.
3.	4.

2. L'écrevisse

1.	2.
3.	4.

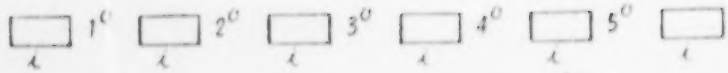
b) Séquence de l'épouvantail

. Le déroulement

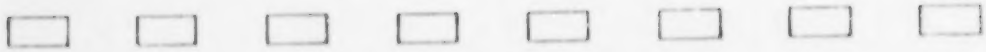
No des photos choisies

☐ 1° ☐ 2° ☐ 3° ☐ 4° ☐ 5°

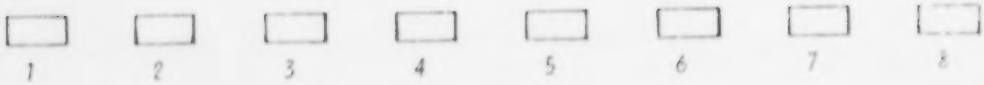
Intercalation



Série modifiée



Série finale



. Relations entre les personnages

1. Les amis de l'Epouvantail

1. Epouvantail	2.
3.	4.

2. Les ennemis de l'Epouvantail

1. Epouvantail	2.
3.	4.

. Relations entre les événements

1. Le cri de la corneille

No de la photo choisie:

Description de l'événement par l'enfant:

2. Le miroir

No de la photo choisie:

Description de l'événement par l'enfant:

3. Le geste magique

No de la photo choisie:

Description de l'événement par l'enfant:

4. La formule magique

Description de l'événement par l'enfant:

c) Séquence de la cigale et la fourmi

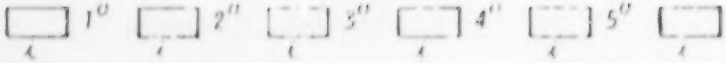
. Le déroulement

No des photos choisies

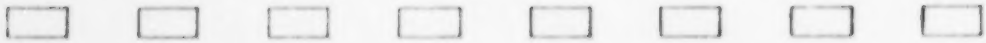
[ ] [ ] [ ] [ ] [ ]

1° 2° 3° 4° 5°

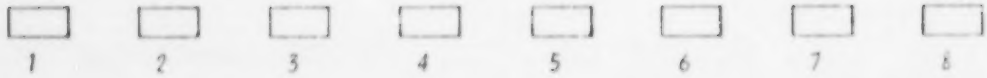
Intercalation



Série modifiée



Série finale



. *Relations entre les personnages*

Choix des photos

pour les cigales:

pour les fourmis:

Description que donne l'enfant pour différencier les cigales des fourmis:

Description des activités:

pour les cigales:

pour les fourmis:

. Relations entre les événements

1. Les provisions des fourmis

Description de la photo-question (Q-1):

Photo-réponse choisie:

2. La reine pond des oeufs

Description de la photo-question (Q-2):

Photo-réponse choisie:

3. Les bébés-fourmis

Description de la photo-question (Q-3):

Photo-réponse choisie:

4. Le dénouement

Description de la photo-question (Q-4):

Photo-réponse choisie:

d) Le restaurant

. Le déroulement

No des photos choisies

[ ] [ ] [ ] [ ] [ ]

1° 2° 3° 4° 5°

I. Intercalation

[ ] 1° [ ] 2° [ ] 3° [ ] 4° [ ] 5° [ ]

1 1 1 1 1

S. Série modifiée

[ ] [ ] [ ] [ ] [ ] [ ] [ ] [ ]

S. Série finale

[ ] [ ] [ ] [ ] [ ] [ ] [ ] [ ]

2 3 4 5 6 7 8

. Relations entre les événements

1. Le client demande un sandwich

Description de la photo-question (Q-1):

Photo-réponse choisie:

2. Le client demande un sandwich au poulet

Description de la photo-question (Q-2):

Photo-réponse choisie:

3. Le client doit laver son assiette

Description de la photo-question (Q-3):

Photo-réponse choisie:

FEUILLE-REPONSE

EPREUVES DE RECONNAISSANCE

NOM: _____

DATE: _____ AGE: _____

CLASSE: _____ DATE DE NAISSANCE: _____

PERSONNAGES	ORDRE DE CHOIX	NOM DE LA SEQUENCE
Client		
Serveuse		
Héron		
Carpes		
Ecrevisse		
Fourmis		
Cigales		
Gédéon		
Doduche		
Bigoudi		

MUSIQUE	DECRITE	NOMMEE
Restaurant		
Chanson		
Héron		
Epouvantail		
Cigale et fourmi		

APPENDICE E

Feuilles des données utilisées à l'analyse de variance

DESCRIPTION DES FEUILLES DE DONNEES

COLONNES	VARIABLES	CONTENU	COTE
1 - 2	*ID*	Identification du sujet	01 - 45
3 - 4 - 5	*age, mois*	Age des sujets	an - mois
6	*sexe*	Sexe	0: garçon; 1: fille
7	*condexp*	Conditions expérimentales	1: A 2: b 3: c
8	*Ordre*	Ordre de présentation	1: 1-2 2: 2-1
9	*classe*	Groupe d'âge	1: groupe de 1ère année 2: groupe de 2e année 3: groupe de 3e année
10			
11	*A1*	Emission du héron: Epreuve de reconstitution	0 à 8 0 = 0 photo correcte 8 = 8 photos correctes

COLONNES	VARIABLES	CONTENU	COTE
12 - 13	C1	Emission du héron: Epreuve de récit verbal	0 - 15 0 = 0 - 4% 15 = 75 - 79%
14	B1	Emission du héron: Epreuve de relations	0 à 9 0 = 0 bonne réponse 9 = 9 bonnes réponses
15			
16	A2	Emission de l'épouvantail: Epreuve de reconstitution	0 à 8 0 = 0 photo correcte 8 = 8 photos correctes
17 - 18	C2	Emission de l'épouvantail: Epreuve de récit verbal	0 à 15 0 = 0 - 4% 15 = 75 - 79%
19	B2	Emission de l'épouvantail: Epreuve de relations	0 à 9 0 = 0 bonne réponse 9 = 9 bonnes réponses
20			

COLONNES	VARIABLES	CONTENU	COTE
21	A3	Emission de la cigale et la fourmi: Epreuve de reconstitution	0 - 8 0 = 0 photo correcte 9 = 9 photos correctes
22 - 23	C3	Emission de la cigale et la fourmi: Epreuve de récit verbal	0 - 15 0 = 0 - 4 % 15 = 75 - 79%
24 - 25	B3	Emission de la cigale et la fourmi: Epreuve de relations	0 - 15 0 = 0 bonne réponse 15 = 15 bonnes réponses
26			
27	A4	Emission du restaurant: Epreuve de reconstitution	0 - 8 0 = 0 photo correcte 8 = 8 photos correctes
28 - 29	C4	Emission du restaurant: Epreuve de récit verbal	0 - 15 0 = 0 - 4% 15 = 75 - 79%

COLONNES	VARIABLES	CONTENU	COTE
30	B4	Emission du restaurant: Epreuve de relations	0 - 9 0 = 0 bonne réponse 9 = 9 bonnes réponses
31			
32 - 33	E	Epreuve de reconnaissance des personnages pour l'ensemble des émissions	0 - 10 0 = aucun personnage identifié 10 = tous les personnages identifiés
34	F	Epreuve de reconnaissance des personnages mais indiquant le nombre d'émissions correctement identifiées via les personnages	0 - 4 0 = aucune émission reconnue 4 = toutes les émissions reconnues
35			
36	D1	Epreuve de reconnaissance de la musique pour la séquence du héron	0 - 1 0 = ne reconnaît pas 1 = reconnaît

COLONNES	VARIABLES	CONTENU	COTE
37	D2	Epreuve de reconnaissance de la musique pour la séquence de l'épouvantail	0 - 1 0 = ne reconnaît pas 1 = reconnaît
38	D3	Epreuve de reconnaissance de la musique pour la séquence la cigale et la fourmi	0 - 1 0 = ne reconnaît pas 1 = reconnaît
39	D4	Epreuve de reconnaissance de la musique pour la séquence du restaurant	0 - 1 0 = ne reconnaît pas 1 = reconnaît
40			
41	RA1	Emission du héron: Epreuve de reconstitution	Pour toutes les épreuves les cotes sont les mêmes que celles d'écrites précédemment
42 - 43	RC1	Emission du héron: Epreuve de récit verbal	
44	RB1	Emission du héron: Epreuve de relations	

COLONNES	VARIABLES	CONTENU	COTE
45			Pour toutes les épreuves les cotes sont les mêmes que celles d'écrites précédemment
46	RA2	Emission de l'épouvantail: Epreuve de reconstitution	
47 - 48	RC2	Emission de l'épouvantail: Epreuve de récit verbal	
49	RB2	Emission de l'épouvantail: Epreuve de relations	
50			
51	RA3	Emission de la cigale et la fourmi: Epreuve de reconstitution	
52 - 53	RC3	Emission de la cigale et la fourmi: Epreuve de récit verbal	
54 - 55	RB3	Emission de la cigale et la fourmi: Epreuve de relations	
56			

COLONNES	VARIABLES	CONTENU	COTE
57	RA4	Emission du restaurant: Epreuve de reconstitution	Pour toutes les épreuves les cotes sont les mêmes que celles d'écrites précédemment
58 - 59	RC4	Emission du restaurant: Epreuve de récit verbal	
60	RB4	Emission du restaurant: Epreuve de relations	
61			
62 - 63	RE	Epreuve de reconnaissance des personnages pour l'ensemble des émissions	
64	RF	Epreuve de reconnaissance des personnages mais indiquant le nombre d'émissions correctement identifiées via les personnages	
65			
66	RD1	Epreuve de reconnaissance de la musique pour la séquence du héron	

COLONNES	VARIABLES	CONTENU	COTE
67	RD2	Epreuve de reconnaissance de la musique pour la séquence de l'épouvantail	Pour toutes les épreuves les cotes sont les mêmes que celles d'écrites précédemment
68	RD3	Epreuve de reconnaissance de la musique pour la séquence de la cigale et la fourmi	
69	RD4	Epreuve de reconnaissance de la musique pour la séquence du restaurant	

DESCRIPTION

FEUILLE DE DONNÉES

NOM

RÉFÉRENCE

DATE 23-03-79.

0 = zéro
Ø = alpha O

1 = un
I = alpha I

2 = deux
Z = alpha Z

PAGE 1 DE 2

| | | |

FEUILLE DE DONNEES

DESCRIPTION

NOM

0 = zéro

Ø = alpha O

RÉFÉRENCE

1 = un

I = alpha I

2 = deux

Z = alpha Z

DATE 23-03-79

PAGE 2 DE 2

| | | |